

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

LOS OJOS DE LA LUNA EN LA ESCUELA SECUNDARIA
¿SEXISMO O EQUIDAD DE GÉNERO EN EL AULA ?

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ALCÁNTARA ORTIZ ASCENCIÓN TERESA DE JESÚS

TUTORA
DRA. ANA HIRSCH ADLER



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A todas las mujeres y hombres que han compartido el camino de mi vida.

A ellas que fueron mi espejo, cuya luz reflejaba:
valor, coraje, entrega, amor, bondad,
comprensión, compañía, pasión, trabajo,
belleza, tenacidad.

A aquellas lunas que me acompañaron
y me impulsaron a no detenerme,
a construir nuevos sueños... cada vez...
sueños nuevos.

A ellos, con los que compartí el esfuerzo, el amor,
la bondad, la entrega, el cuidado, la lealtad,
la ciencia, el trabajo, la compañía.

A tod@s:
Gracias por estar conmigo y no dejarme claudicar,
por acompañarme,
en los buenos días que nos dieron felicidad
en los malos días que nos dieron experiencia.

Especialmente a quien construyó conmigo un camino con corazón.

—Cerca de un manantial
una no tiene sed,
cerca de una familia
una no desespera.”

Verso Nūshu

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi guía en este camino,
a Anita Hirsch Adler,
por ser el faro,
el ejemplo a seguir,
el apoyo sin el cual
no hubiese sido posible
la conclusión de éste esfuerzo.

Gracias.

“La vida sólo puede
ser comprendida hacia atrás,
pero únicamente puede
ser vivida hacia adelante”
Soren Kierkegaard

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo I	
La Estructura de Género	
La Identidad	13
Posiciones Encontradas: la identidad de género	15
Postura de Carácter Naturalista	15
Postura de Carácter Social	17
La Identidad Femenina	21
La Identidad Masculina	30
La Naturaleza Androcéntrica de la Sociedad Mexicana	34
Capítulo II	
La práctica docente en la escuela secundaria mexicana	
Situación y condiciones actuales de los actores de la escuela secundaria: docentes, alumnado, autoridades	37
La incorporación de la mujer a la escuela secundaria	44
La juventud como cualidad del alumnado de secundaria.	46
Juventud contemporánea	48
La práctica cotidiana del docente de secundaria	51
Antecedentes formativos	52
La vida cotidiana de la escuela secundaria desde la óptica de la formación inicial	
Capítulo III	
La formación valoral en la escuela secundaria	
Antecedentes históricos	57
Marco curricular de la práctica docente en la formación moral: la Reforma de la Educación Secundaria	61
Perfil de egreso de la educación básica	63
Crítica al enfoque de competencias en el nuevo plan de estudios de secundaria	66
Los programas de Educación Cívica y el discurso de género	71
La enseñanza de los valores	73
El aprendizaje y desarrollo de los valores	76
La crítica a Kohlberg desde la perspectiva de género: la aportación de Gilligan	78
Los valores desde la perspectiva de la atención	79

Capítulo IV

El Espacio Escolar

Acercamiento a las prácticas cotidianas en la Escuela Secundaria #

425 Prof. Jesús Reyes Heróles

Método	83
Condiciones de trabajo	85
La presencia de un nuevo sujeto educador	88
Expectativas profesionales	89
Caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia	92
El orgullo de ser especialista	95
Cotidianidad escolar y representaciones de género	96
La palabra	99
La desvalorización de los mensajes de las mujeres	100
La palabra y su relación con el poder y el “no poder”	103
El cuerpo	105
Castigos encarnados	107
El sometimiento de los cuerpos femeninos	109
El cuerpo que se desea	112
La asignación de responsabilidades sociales	112
El espacio	114
La luna que refleja la luz del sol	117
Ser varón de acuerdo a otro varón	119
Conclusiones	121
Referencias	

INTRODUCCION

En nuestro país, la escuela secundaria atraviesa por una reforma educativa, (Reforma de la Educación Secundaria, RES), en la que se incluyen como contenidos curriculares: el desarrollo de la identidad femenina y masculina, los roles que les corresponden a los adolescentes como sujetos sexuados así como la equidad de género, misma que se desprende de una política de igualdad de oportunidades, impulsada por el gobierno mexicano para alcanzar la igualdad de derechos y obligaciones entre mujeres y hombres.

De esta manera se da cumplimiento a la Declaración de la Primera Conferencia Mundial de la Mujer que, bajo los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se realizó en México en 1975. Desde entonces los gobiernos de los países participantes promulgaron leyes, diseñaron programas, medidas, reglamentaciones y convenios para alcanzar la igualdad de oportunidades.

En México, de acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), del año 2005, la población mexicana era de 103 263 388 habitantes, de los cuales 53 013 433 eran mujeres, es decir, un poco más de la mitad de la población es femenina.

En el Censo de Población y Vivienda de 2010, la situación continúa siendo similar, ya que de 112 322 757 habitantes, se cuentan 57 464 459 de mujeres; esta circunstancia nos llevaría a pensar que cuando menos, en nuestro país, al ser el género femenino un poco más de la mitad de la población, el trato sería equitativo; sin embargo, cada día se libra una lucha constante contra la discriminación, la injusticia y la violencia.

De acuerdo con Belasteguigoitia y Mingo (1999), la mujer mexicana recibe a diario agresión, abuso y maltrato. A decir de Josefina Vázquez Mota, ex Secretaria de Educación Pública (*El Universal*, 29 de noviembre 2010) —La violencia es una forma de discriminación que impide el ejercicio de los derechos, ya que en México cada 15 segundos es maltratada una mujer, y en uno de cada tres hogares las mujeres sufren maltrato”.

En este mismo sentido, en el ámbito internacional, la ex presidenta de Chile, Michelle Bachelet, quien dirige la Agencia para los Asuntos de la Mujer dependiente de la ONU, subrayó que —a habido progresos significativos en la lucha contra la violencia de género, sobre todo en las legislaciones nacionales, todavía queda mucho por hacer” (*El Periódico de México*, 25 de noviembre 2010). Para alcanzar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, no basta con ser la mayoría de la población, es necesario considerar que los prejuicios culturales limitan a la mujer mexicana, en tanto que se forman dentro de un cerco que promueve una identidad femenina cautiva.

Haber constatado desde la escuela secundaria situaciones de discriminación y marginación hacia la mujer, fue lo que motivó esta investigación, así como el interés de observar si los cambios en la currícula de este nivel educativo son promotores de equidad; si bien es cierto que en puestos de toma de decisiones y alta dirección, la incorporación de las mujeres ha ido en aumento, la realidad social que aún se vive en algunos sectores es de inequidad y discriminación.

Por otra parte, conforme a la evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2007, sobre investigación educativa en México, se concluye que se ha centrado la mirada de los investigadores educativos en la educación superior, y aunque si hay investigación relevante realizada sobre la secundaria, ésta aún es insuficiente y más en cuestiones de género.

En la revisión de la literatura, fue posible detectar que el último nivel educativo de la educación básica, no ha sido suficientemente considerado en las investigaciones sobre sexismo. Se trabaja sobre la adopción de nuevas políticas y estrategias orientadas a la universalización; es decir, a ampliar el acceso de sectores sociales anteriormente excluidos, incluyendo matrícula, cobertura y eficiencia terminal.

De esta forma, para iniciar a identificar teóricamente el problema, se encontró que al respecto, Cortina y Stromquist (2000), explican que a la mujer se le ha tratado y se le trata mal en comparación con el hombre, por el hecho de ser

diferente; situación que se ha documentado a nivel mundial y por supuesto en México.

Así, en el nivel educativo que se aborda, se conjugan diversas características que justifican investigar con atención si es un espacio promotor del sexismo, así como la manera y los tipos que se promueven, junto con las alternativas que pueden estarse generando para superar la discriminación a la mujer.

El primer capítulo de este trabajo aborda el desarrollo de la identidad desde el análisis de la perspectiva de los estudios de género, ubicado en diversas posiciones teóricas. Cuando Lagarde (2005) señala que “al mujer se define por su sexualidad, frente al hombre que se define por el trabajo” nos manifiesta que se construye aquello que se le asigna culturalmente como propio de cada sexo.

La diferencia entre hombres y mujeres en gustos, pensamientos, valores y conductas son resultado de un largo proceso histórico de construcción social. Es más, el género no solo distingue hombres y mujeres, sino que jerarquiza y marca desigualdades en las que la mujer queda como parte subordinada.

Así, uno de los primeros avances conceptuales en la búsqueda por la igualdad, está dado por la distinción entre sexo y género. Ésta es una distinción fundamental para entender la discriminación hacia las mujeres.

En este sentido Gordillo M. (1992) explica que “a partir de esta distinción entre sexo y género surgen: los estudios de género”, los cuales se proponen dar cuenta y explicar las maneras en las que los grupos sociales dan forma a lo femenino y lo masculino. Lograr la justa relación entre hombres y mujeres no solo es un reto para la vida diaria, también lo es en su conceptualización.

La postura tradicional, sexista, supone que hay diferencias naturales entre hombres y mujeres, atribuibles a la Biología.

Se justifica la inequidad, argumentando por ejemplo, que en el ámbito escolar las mujeres son menos inteligentes que los hombres porque “así nacieron”. La distinción entre sexo y género, por el contrario, cuestiona esta idea pues le atribuye un origen social a las cualidades designadas a cada sexo.

Sexismo es el nombre que se le da, en los estudios de género, a la discriminación de la mujer. No se trata de una situación evidente ni se percibe necesariamente; por el contrario, advertir esta inequidad es resultado del análisis. La teoría y el movimiento feminista han llevado a la sociedad occidental a tomar conciencia de la discriminación de la mujer.

En el segundo capítulo, se presenta un recorrido por la escuela secundaria, desde su creación, transitando por como la mujer tuvo acceso a este nivel educativo, así como el análisis de la currícula de la actual RES.

Para comprender la reforma, es necesario generar una nueva visión de la realidad educativa. Esta manera diferente de entender la educación pasa por considerar el sistema educativo, o una parte de él, en el contexto no sólo nacional sino internacional.

Sin embargo, también son importantes las condiciones concretas del trabajo docente que viven los profesores de la escuela secundaria y las características de los jóvenes que ingresan a este nivel educativo para conocer las situaciones que permean en el ambiente escolar.

Comprender las circunstancias actuales de los jóvenes mexicanos tomando en cuenta las transformaciones que ha tenido la propia familia. En el período comprendido entre 1920 - 1970, la familia era el núcleo articulador, la madre tenía un sentido abnegado, el padre era el proveedor de recursos, los hijos eran producto de una familia monogámica, el gobierno era el que mandaba, los preceptos católicos fungían como organizadores de la ética de la mexicanidad, de esta forma la familia y la escuela eran los principales proveedores de los valores.

De los años 70's a la fecha, la situación cambió drásticamente, para ello basta revisar algunos datos: entre 1970 y el año 2000, el índice de divorcios aumentó 200%. Asimismo, en la misma década, el 98% de la población se reconocía como católica; 30 años después, el porcentaje cayó a 86% (INEGI 2005). Es decir, que en 30 años aconteció lo que no había sucedido en cinco siglos.

Basta hacer un análisis de la realidad, para encontrar a nuestro alrededor importantes sectores de la población que quedan al margen de las posibilidades de disfrute del llamado *Estado de Bienestar*, y la escuela secundaria no es la excepción. Es un nivel educativo en dónde existe marginación y violencia.

En el capítulo tres se aborda la formación valoral y moral en el aula de la escuela secundaria, el perfil de egreso del alumnado de la educación básica, abordando el enfoque de competencias en el nuevo plan de estudios y particularmente los programas de Educación Cívica y el discurso de género.

Se hace un recorrido por la enseñanza de los valores, en la perspectiva psicológica de Kohlberg y de Gilligan en cuanto a la perspectiva de la atención.

El capítulo cuarto presenta los datos encontrados durante la investigación de campo, la cual consistió en realizar observaciones durante el desarrollo de la asignatura de Formación Cívica y Ética en dos grupos de tercer grado, y el diálogo con el objeto de estudio a partir de las entrevistas realizadas a los alumnos de estos dos grupos, así, fue posible ordenar ideas, conceptos. Esto se fue dando a partir de incorporar la teoría con lo que se iba observando en el campo; considerando que el espacio escolar tiene sus propios rituales, entendiendo por ritual a la cultura expresada en las relaciones de las personas con el entorno, este diálogo me mostró que no hay una forma rígida para la investigación, que tampoco hay recetas ni pasos a seguir, pero sí un rigor metodológico. Mi labor como investigadora, fue mirar la realidad, sistematizarla y posteriormente analizarla.

Los alumnos de secundaria son percibidos por los profesores como seres inmaduros, indefinidos y conflictivos a los que más que educar, enfrentan con recelo. Por ello se consideró importante analizar las formas de relación que se dan entre el alumnado y profesorado de secundaria que trabajan la Asignatura de Formación Cívica y Ética, la cual considera en su programa la formación ciudadana de los jóvenes.

Se buscó conocer cómo se trabajan en este nivel educativo los conceptos de identidad femenina, asignación de roles, equidad y saber el impacto que causan

en la vida de alumnos y profesores que imparten la Asignatura de Formación Cívica y Ética.

Se abordó y analizó si la práctica educativa del profesorado de la Asignatura de Formación Cívica y Ética de la escuela secundaria es sexista o promueve la equidad de género, cuáles son los valores de género que guían el actuar de las profesoras y de los alumnos y alumnas en su espacio escolar; todo ello desde la perspectiva de los estudios de género, con un enfoque metodológico interpretativo y etnográfico. Recurrí a la entrevista como una forma de acercarme a los significados que el propio alumnado y docentes le atribuyen a su relaciones con el otro género. Así mismo, las observaciones me permitieron adentrarme en el espacio escolar y presenciar estas interacciones de género, de tal manera que al tener tanto los registros de estas observaciones como las transcripciones de las entrevistas pude adentrarme en la multirreferencialidad del objeto.

No hay que olvidar que los límites institucionales son acotamientos simbólicos, impulsados por el poder de dominación, a través de múltiples medios y formas. Forman parte de la estructura mental, corporal y relacional de los sujetos, quienes los hemos asumido como desprovistos de arbitrariedad, como elementos que están ahí en el paisaje de la vida cotidiana, en el ser y quehacer diario.

Al acercarme a analizar las prácticas escolares con las observaciones en el aula se identificaron las que son discriminativas y sexistas, así como las que son equitativas. Este paso fue un acercamiento al planteamiento curricular y a la vida cotidiana de la escuela.

Un aspecto importante fue el no perder de vista cual era el problema de investigación y cuál la pregunta central, ya que son muchas las situaciones que se observan en un aula.

Ser hombre o mujer implica seguir ciertos estereotipos y proceder de acuerdo a las normas de acción y actuación según corresponda, aún cuando son arbitrarias.

De ésta forma, la pregunta que guió la investigación fue la siguiente:

¿Qué características tiene la práctica docente de los profesores de la Asignatura de Formación Cívica y Ética con relación a la equidad de género, en la Escuela Secundaria Pública # 425 Prof. Jesús Reyes Heróles, turno matutino?

Metodológicamente, la construcción de la pregunta de investigación es fundamental. Ésta pregunta problematizadora permitió definir alcances de la investigación y precisar el tema a desarrollar. De acuerdo con Bertely (2002) la pregunta elaborada permite ubicar la investigación en alguna de las siguientes tres dimensiones de análisis: política e institucional, curricular y social. En el caso de esta pregunta, se ubica el trabajo en esas dimensiones, en tanto que ~~–~~interpreta el modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clase de las escuelas mexicanas ~~–~~ (Bertely, M., 2002).

Esto me llevó a plantear más preguntas que enriquecieron la investigación, pero que no la definen, como las siguientes:

¿Cómo promueve la equidad de género el programa de la Asignatura de Formación Cívica y Ética?, ¿Qué características tiene la interacción alumno-docente en dicha asignatura con relación a la equidad de género? ¿Cómo es la interacción en el aula entre alumnas y alumnos con relación a la equidad de género? ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de los alumnos y alumnas que reproducen el sexismo?

La experiencia como docente me llevó a construir como hipótesis de trabajo que, a pesar de la existencia de un programa escolar que considera la formación de los alumnos con respecto a la equidad de género, los profesores de la Asignatura de Formación Cívica y Ética de la Escuela Secundaria pública # 425 turno matutino promueven la inequidad en su práctica docente y la interacción entre los alumnos reproduce el sexismo.

CAPÍTULO I LA ESTRUCTURA DE GÉNERO

—La luna es el espejo del tiempo”

J. L. Borges

La identidad

La identidad, es un concepto que ha tenido diversas construcciones a lo largo de la historia y desde diferentes disciplinas. Su apariencia es mutable, cual serpiente, su mirada es de luna, cambiante sobre la faz de la tierra¹. La luna es el espejo del tiempo, dice Borges en su libro —*Siete Noches*” quien, al hablar de poesía, discurre acerca del sentido y sonoridad de la palabra luna y cita la expresión persa referida a este astro: En la sentencia —espejo del tiempo” está la fragilidad de la luna y la eternidad también. Está esa contradicción de la luna, tan casi translúcida, tan casi nada, pero cuya medida es la eternidad” (Borges, J., 1996:103).

En el firmamento de la existencia humana la identidad semeja la luna: el cambio, la influencia, la silenciosa silueta cruzando el cielo nocturno. El concepto mismo de identidad tiene muchas vistas. En su etimología —*identitas*” nos remite al latín —*identitas*”, que viene de la raíz —*idem*”, que significa —el mismo” (Hernando, A., 2000:14). Desde la psicología, se le refiere como un proceso cambiante que:

...tiene lugar en todos los niveles de funcionamiento mental y por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le juzgan a él... (Erikson, E., 1980:19).

Junto con la diversidad conceptual, se advierte que la literatura sobre identidad es abrumadora, pareciera que sólo se puede comprender a través de múltiples adjetivos; una veintena de éstos acompañan a la definición, tales como: cultural, social, de grupo, religiosa, nacional, de género, racial, política, partidaria, cívica, colectiva (Castells, M., 1997:25).

¹En este trabajo, se recurre a la metáfora como recurso de interpretación. La metáfora abre intensas y múltiples posibilidades de interpretación y creación en el estudio que emprendo (cfr. Van Dijk T., 2000).

De nuevo el reflejo, la imagen del objeto frente al objeto mismo, nuevamente se puede evocar la cercanía con la identidad humana, como Borges sueña cuando escribe su poema —y y Borges”, ¿quién soy? Esa es la pregunta que elabora la interrogante de la identidad. Es decir, partimos de considerar que la definición de identidad pone el énfasis en el carácter —eflejante” o —representativo”, en tanto que implica auto representaciones, de los otros y por los otros acerca de lo que se es, se hace y se piensa.

No debe extrañar que una palabra que debería ser ejemplo de estabilidad, carezca de esa solidez; quizás, en tanto se aplica al ser humano, pues nadie habla de la identidad del león, precisamente debía ser oscilante, compleja, como somos los seres humanos. Butler, reflexionando acerca de la identidad, reconoce su implícita complejidad: —Las categorías de identidad me preocupan constantemente; nunca dejo de considerarlas como trabas, ni de entenderlas, e incluso de promoverlas, como espacios de necesario conflicto” (Butler, J., 2000: 87).

En su tesis de doctorado, Cerón realiza un análisis desde las diferentes posturas sobre la identidad y propone la siguiente definición:

...principio organizador que ordena las experiencias vitales significativas para el agente portador de ella (individual o colectivo) durante un continuo proceso (inter)subjetivo de actualización, enmarcado dentro de una situación multirelacional y polisémica, y que además orienta las conductas prácticas de sus portadores en ese contexto determinado. Así la identidad crea múltiples realidades en las que alternan los agentes identitarios (Cerón, U., 2007:19-20).

A la complejidad de la definición de la identidad se debe sumar la experimentada por los individuos respecto a lo que son; situación doblemente agravada por la realidad actual, compleja, cambiante y en la que las identidades son puestas en tensión y crisis: —Sólo en los complicados momentos en que vivimos la duda forma hasta tal punto parte de la identidad que se vuelve sobre ella sometiéndola a un continuo debate, tan auto-referido y egocéntrico como la propia lógica de la identidad post-moderna obliga a establecer” (Hernando, A., 2000: 14-15).

En lo referente a la identidad de género, no podría ser de otra manera, pues, como veremos más adelante, su constante es el cambio, en el tiempo y en el lugar, como, aparentemente, es la luna, viviendo la paradoja del tiempo inmemorial en que, sin embargo, los hombres se dicen hombres y las mujeres, mujeres.

Posiciones encontradas: la identidad de género

Sobre la naturaleza de la identidad de género, ha habido fuertes discusiones. A lo largo de la historia se pueden apreciar dos grandes posiciones al respecto: la postura naturalista que considera que las diferencias entre hombres y mujeres son intrínsecas y biológicas, mientras que la otra, de carácter social, destaca que es resultado de la construcción social a lo largo de la vida cotidiana y las acciones compartidas. A continuación se revisan los argumentos centrales de estas dos posiciones.

Postura de carácter naturalista

La posición naturalista supone que existe un espacio inaccesible a la cultura, situado en la biología humana, constante a lo largo del tiempo y de los lugares, en el cual el género deviene de la naturaleza. Los estudios de género sustentados en esta posición reciben fuertes cuestionamientos en tanto que ubican la realidad sexual y de género en torno a un universo cerrado a dos posibilidades, la masculina y la femenina:

El sistema sexo-género occidental, es desde el feminismo, un sistema binario, cerrado dentro del cual, sin fisuras de ningún tipo, ha de desenvolverse la vida sexual y la identidad de género de los individuos, pero que favorece de forma simbólica y socialmente al polo masculino (Martínez, A., 2000: 27).

Al igualarse el género al sexo, dado que el sexo es biológico, se le da inmutabilidad al género (Weeks, J., 1998). Esta postura biologicista respecto del sexo parte de una dicotomía hombre-mujer, que es cuestionable, pues las prácticas sexuales entre hombres y mujeres sobrepasan la relación heterosexual. La diversidad sexual se oculta en el discurso naturalista,

insistiendo en evitar la vista de una realidad que desborda el estrecho discurso de dos sexos igual a dos géneros; realidad ilustrada por Lawrence Durrell en su novela *Justine*, al recrear la vida en Alejandría, Egipto: —“Cinco razas, cinco lenguas, una docena de religiones; el reflejo de cinco flotas en el agua grisienta, más allá de la escollera. Pero hay más de cinco sexos y sólo el griego del pueblo parece capaz de distinguirlos. La mercadería sexual al alcance de la mano es desconcertante por su variedad y profusión” (Durrell, L., 1963:12).

Sin embargo, aún en contra de la experiencia cotidiana, la postura biologicista permeó durante muchos años los estudios acerca de la sexualidad y, aún, como decíamos, los estudios de género²:

Los primeros científicos sociales veían la sexualidad un sitio privilegiado para especular sobre los orígenes mismos de la sociedad humana. De allí fluyeron teorías contradictorias acerca de la evolución y el desarrollo de los diversos esquemas de la vida sexual. Aún no hemos escapado totalmente de los efectos de estas controversias evolucionistas. Durante gran parte de este siglo, las prácticas racistas se han visto legitimadas al referirlas a la condición primitiva de otras razas. De manera semejante, muchos de los debates feministas contemporáneos acerca de la permanencia de la dominación masculina patriarcal vuelven a arar el terreno tan febrilmente trabajado hace más de un siglo (Weeks, J., 1998: 25-26).

Las distorsiones conceptuales del discurso naturalista del género se irradian a diversas disciplinas, como es el caso de la psicología de los géneros, la cual se dedicó a dar por sentada la relación intrínseca entre ciertos rasgos del comportamiento y el sexo:

...se dio por sentada la dependencia como un rasgo articulador de la psicología femenina y, la independencia como rasgo articulador de la psicología masculina. El problema de la distorsión de la psicología de los géneros se agravó cuando a estos rasgos se asociaban otros, igualmente sesgados en su definición e inadecuadamente generalizados... (Fernández, C., 2000: 144).

Asumir la posición naturalista respecto a la identidad de género no sólo acarrea problemas de tipo conceptual, tal y como se han ilustrado, también tiene implicaciones prácticas negativas. Es cuestionable que haya posturas

²Parece que entre la historia de los estudios de género y la historia de los estudios sobre la sexualidad hay cierto paralelismo. En ambos casos se pasó por una etapa en la que se biologizaba su objeto de estudio, después apareció una perspectiva cultural y ahora se aprecia un fuerte influjo de las ciencias del lenguaje.

feministas con esta perspectiva las cuales proponen una semiótica de la sexualidad que valida el modelo social patriarcal y, por tanto, proclive a la dominación masculina. Esta afirmación de la identidad de género desde la sexualidad es criticada por MacKinnon quien, desde una —teoría sexual de género”, aborda la relación hombre – mujer destacando la dominación sexual que esta última sufre: —El dominio masculino es sexual...” (Mackinnon, C., 1995: 222). Para esta autora es tal el poder masculino sobre la mujer que crea, aún, los significados sobre la sexualidad: —el hecho de que el poder masculino tenga poder significa que los intereses de la sexualidad masculina crean lo que significa sexualidad como tal, incluida la forma normal de admitir y reconocer que se siente, se expresa y se experimenta” (Mackinnon, C., 1995: 229). Realmente lo que el discurso masculino de la sexualidad hace de la mujer es cosificarla como objeto sexual a su disposición (Marques, J., 1991). Por lo tanto, es un claro ejemplo de la manera en que la posición naturalista acerca de la identidad de género es un factor de desigualdad entre géneros.

Postura de carácter social

Ante este planteamiento naturalista de la identidad de género se opone la posición cultural. Desde Butler (2000) se puede afirmar que, dada la existencia de sexualidades desafiantes al sistema patriarcal binario, el sexo y el género se desnaturalizan y surgen como creaciones culturales resignificadas y resignificantes.

El discurso cultural sobre la identidad, incorpora una reinterpretación de la sexualidad diferente de la biológica, comprendiendo la diferencia. Este rompimiento con la imagen tradicional dual, girando alrededor de un hombre y una mujer, es revisada y significa el rompimiento del dualismo y la incorporación de otras posibilidades:

Si aceptamos, como sugiere Foucault, que la sexualidad debe entenderse no a través del prisma tradicional de la Naturaleza univalente del cristianismo, sino a través de la dinámica que establece con sus representaciones y discursos (locura, castigo, medicina, entre otros), a la vez que desde sus entornos socioculturales, estaríamos reconociendo implícitamente que la secular

dicotomía biológica entre hombre y mujer debería borrarse en beneficio del género (Mérida, R., 2002:15).

Este replanteamiento criticaría al feminismo conservador que simplemente busca invertir el orden jerárquico entre hombres y mujeres o generar un nuevo orden de fuerza equiparable. El feminismo conservador el discurso de los dos sexos, a partir del cual, también biológicamente se justifica la diferencia y la superioridad del hombre sobre la mujer, genera una búsqueda de la igualdad en la diferencia que no es más que un ocultamiento de la inequidad: —Sea cual sea el modelo adoptado para pensar los sexos- semejanza o diferencia- el hombre se presenta como el ejemplo mejor acabado de la humanidad” (Badinter, E., 1993: 24).

La verdadera radicalidad consiste en cuestionar el sistema binario heterosexual, siendo una de sus posibilidades recurrir al concepto de *performatividad* para entender el género: —No se trata de una esencia, sino de la puesta en escena de una serie de ritos que, repetidos, van configurando una identidad que pocas veces responde con total exactitud a esos mitos sociales que denominamos masculinidad y feminidad” (Butler, J., 2000: 28).

El término *performatividad* se desprende de la teoría lingüística de Austin quien destaca el carácter —*actante*” que tienen ciertas expresiones, por lo que las palabras y actos sobre el género no remiten necesariamente a un significado extra sino que son en sí mismas la expresión de lo que afirman:

De igual manera que ciertos actos de habla no remiten a un significado externo, sino que son ese significado, los rituales genéricos constituyen en sí mismos una identificación de género (Martínez-Expósito, A., 2002:29).

Esta postura cuestiona la posición esencialista que atribuiría a la naturaleza sus particularidades. Por el contrario, el género es de quien lo trabaja, se hace. Así, desde esta postura, es una forma de vida que entrelaza prácticas y palabras. Éstas asumen características distintas conforme a la cultura, el tiempo y el lugar: —...entender la sexualidad como actividad y como discurso antes que como identidad fijada y perfectamente definida” (Martínez-Expósito, A., 2002:31).

Se considera entonces que es resultado de la construcción social a lo largo de la vida cotidiana y las acciones compartidas (Butler, J., 2000). Esta posición reconoce la diversidad sexual y por tanto, la posibilidad de múltiples identidades. Fundamenta el feminismo de la igualdad, a partir del discurso de la ciudadanía. Promueve la lucha política por los derechos de las personas con prácticas sexuales diversas y replantea la lucha feminista hacia la búsqueda de la ciudadanía (Serret, E., 2002 e Young, I 2000).

Como lo señala Serret³ (2002), esta posibilidad política de promoción de la igualdad de la mujer, se da en la ubicación del concepto de identidad de género, a partir de la recuperación crítica del discurso de la ciudadanía, elaborado por los teóricos de la modernidad. A partir de ésta, se genera una ética feminista alternativa: La ética feminista así nacida se revela como una crítica a una inconsecuencia fundamental del discurso ilustrado (aunque pase de largo otras), a saber, la expulsión de las mujeres de la categoría de sujetos racionales y, en consecuencia, autónomos (Serret, E., 2002:109).

La equidad demanda recuperar la contradicción del discurso de la modernidad y reivindicar su posibilidad emancipadora al incluir en su carácter democrático a la mujer. Así, desde la ciudadanía, es posible legitimar la lucha por la equidad, en tanto que no es admisible que a la mujer, como ciudadana que es, se le discrimine. Su condición frente al hombre queda equiparada de facto y tienen los mismos derechos y obligaciones. Esta vindicación de la mujer desde el discurso ciudadano demanda generar una nueva moral, distinta a la existente. Young (2000), a partir de una crítica de la propuesta de Habermas acerca de la recuperación de la vida humana a través de la integración de las esferas de la vida, propone avanzar hacia una “ética comunicativa”, que trascienda la dicotomía promovida por la racionalidad instrumental y propone una ética sustentada en la racionalidad moral que reconoce la pluralidad de sujetos:

³ Serret (2002) en México trabaja este problema de la ética feminista; sin embargo, Young (2000) es quien primero trabaja esta crítica al proyecto ético de la modernidad, en su libro *Justice and the Politics of Difference*, publicado en 1990. Existen otros proyectos de construcción de éste tema en nuestro país como es el caso de los de Amorós y Hierro (1985) o de Ortega y cols. (1991) que no se ubican desde la crítica al proyecto ético de la modernidad.

—la subjetividad es un producto de la interacción comunicativa. La racionalidad moral debería entenderse como dialógica, como el producto de la interacción de una pluralidad de sujetos bajo condiciones de igual poder, de modo que no se acallen los intereses de nadie” (Young, I., 2000:181).

Mediante el diálogo, cada persona podrá expresar su punto de vista y encontrar la identidad con el otro en la medida que intercambia, escucha y habla: —Este paso de una expresión de deseos a un reclamo de justicia, quienes participan en el diálogo no dejan de lado su situación particular para adoptar una perspectiva universal y compartida (Young, I., 2000: 183).

Esto, requiere pasar, del —yo” al —tengo derecho a”, es decir, llegar a entrelazar el interés personal con el interés general de la comunidad.

Partir de la identidad ciudadana, supone aprovechar las posibilidades de la cultura, para superar los prejuicios que han promovido ciertas prácticas sociales, además de neutralizar la justificación del dominio y el abuso de un sexo sobre otro. Esto es posible en tanto que la ciudadanía y la democracia incluyen la participación de valores que son centrales para la emancipación femenina, tales como libertad, participación y autonomía (Montoya, J., 2001:37-71).

Está claro que esta posición acerca de la identidad femenina suscribe una postura política acorde con la democracia y con el proyecto de la modernidad, en tanto que se le considera un proyecto todavía por concretar, como es el caso de la igualdad entre hombres y mujeres. Este reconocimiento no implica desconocer que es necesario acompañar este discurso de la identidad ciudadana con políticas compensatorias a favor de la mujer, en tanto que las condiciones actuales dan cuenta de una fuerte discriminación.

Al paso de las palabras y de los tiempos se advierte una transición de una definición mítica a una política. Se pierde el contenido poético de la definición de la mujer y se reivindica su carácter autónomo y participante de una sociedad.

Este trabajo se desarrolla partiendo de la segunda postura, con lo que valida la diversidad sexual, el derecho a la diferencia y, sobre todo, posibilita el análisis

cultural que sostienen los mecanismos de dominación. Este análisis es el sustento de las alternativas afirmativas que, desde la posición femenina, se realizan en el trabajo.

Enseguida se aborda la cuestión de las identidades, considerando que la aproximación se circunscribe a la sociedad occidental contemporánea.

La Identidad femenina

En esta sección se parte de dos preguntas: ¿Qué es una mujer? y ¿Qué significa ser mujer en estos días?.

Dado lo complejo de los cuestionamientos, se considera una respuesta aproximada y en reconstrucción permanente. Es decir, se recupera la posición adoptada en la cual la identidad es un rol, un *performance* que se actualiza constantemente. De ahí surgen otras interrogantes: ¿Qué hace una mujer?, ¿Qué acciones están socialmente validadas para las mujeres?, ¿Qué nuevas formas de vida se abren en estos días para la mujer?.

El primer cuestionamiento, sobre qué es una mujer es ancestral, y también ha sido siempre difícil intentar una respuesta. Podemos parafrasear a San Agustín diciendo que —sino me lo preguntan lo se, si me lo preguntan, lo ignoro”. En tiempos antiguos la mitología, el arte, la religión adelantaron respuestas que aún siguen intentando responder esa pregunta.

En otros siglos simplemente no era menester preocuparse por la identidad femenina, al grado de que, se le suponía anatómicamente idéntica pero inversa al varón; claro, en total consonancia con la postura naturalista (Bourdieu, P., 2000). En tiempos más recientes la ciencia ocupó el lugar del saber que antes estaba destinado a la religión, de manera que serán la Sociología, la Medicina, la Psicología, quienes se acerquen a intentar entender en qué consiste ser mujer.

Una de esas explicaciones proviene de lo que Borges denomina la —mitología de nuestros días”, el Psicoanálisis⁴. Levinton (2000) realiza un acercamiento a

⁴ Para Borges la pobre mitología de nuestros días es el psicoanálisis comparándola con las mitologías

la femeneidad enmarcando su explicación en el Psicoanálisis, teoría que describe la cuestión en el marco de normas, mandatos e ideales:

... en el marco del psicoanálisis estas problemáticas sobre el conjunto de normas e ideales atañen a lo que se define conceptualmente como “super yo”, instancia que, a la manera de un organizador intra-psíquico, queda ilustrada en la definición de “juez interno” (Levinton, N., 2000:58).

Se pueden citar expresiones de Freud que translucen una postura que recupera la idea esencialista de las diferencias naturales de género, como la siguiente: “al anatomía es destino”. Mientras que al explicar su justificación de por qué excluir a la mujer de la vida académica, afirma: “La Naturaleza habrá designado ya a la mujer por su belleza, encanto y bondad para otra clase de empresa” (Levinton, N., 2000:58).

Para MacKinnon, el Psicoanálisis forma parte del “eje pornografía-psicoanálisis”, que controla y justifica el discurso de dominación sexual masculino contra la mujer:

Tanto el mundo de la “fantasía” psicoanalítica como pornográfica son lo que los hombres imaginan y desean porque son lo que los hombres imaginan que las mujeres imaginan y desean porque son lo que los hombres, educados en la pornografía, imaginan y desean de las mujeres.[...] El psicoanálisis y la pornografía, vistos como puntos epistémicos de la misma ontología, son espejos el uno de la otra: la sexualidad de la supremacía masculina que se mira mirándose (MacKinnon, C., 1995: 270).

Desde esta postura, la identidad femenina, se construye desde la intersubjetividad. Se debe valorar el papel que juega el mecanismo denominado “apego”, en tanto que, conforme a esta teoría, la femeneidad la construye la niña al estar en compañía de la madre, de quien asimila los roles, valores, actitudes y comportamientos de una mujer: “La relación temprana con la figura materna, proveedora de significaciones nos ayuda a vislumbrar de qué manera la niña internaliza un super yo asociado a las prescripciones de género que su madre, en primer lugar, le transmitirá” (Levinton, N., 2000:62).

En esta relación de apego que construye la niña, se va conformando una personalidad dependiente, emotiva y afectiva, “adicional” que encuentra en el

antiguas, nórdicas, griegas, hindúes, comparación que hace en su libro “El libro de los sueños”.

complejo de Edipo su explicación y existencia:

Por ello cabe preguntarse por el origen de la predisposición a un vínculo donde la dependencia es el rasgo más característico. Siendo tan paradigmático en las mujeres, podemos rastrearlo en lo preedípico: es decir, en la etapa en que la madre ocupa ese lugar primordial, donde la niña encuentra un soporte para la creencia imaginaria en la omnipotencia materna (Levinson, N., 2000:64).

Este discurso, sustentado en la diferencia natural, explica la prolongación de la génesis de la identidad femenina hacia una ética de la atención, como lo recupera Gilligan (2003). Es decir, como resultado de esta sobrevaloración de la afectividad la mujer se construye a partir del cuidado a los demás.

Desde el Psicoanálisis, el estudio de este tema se sustenta en la aplicación de la teoría del sujeto a la explicación de cómo la mujer asume roles identitarios como resultado de su desarrollo psicosexual. En tanto se construya un discurso desde la diferencia sexual, como lo hace el Psicoanálisis, éste refuncionalizará la inequidad entre hombres y mujeres.

Otra aproximación a la búsqueda de comprender qué es una mujer, se elabora por disciplinas como la Antropología y la Historia.

Desde la perspectiva histórica, Hernando (2000), señala que la comprensión de la femineidad y masculinidad demanda considerar la construcción de la individualidad que se ha dado desde hace siglos. En la perspectiva de la autora, ésta se ha dado paulatinamente en los hombres y ha sido inexistente para las mujeres. En este sentido, es un producto social; sin embargo, los varones se han considerado como el todo del género humano estableciendo así el sistema patriarcal (Marques, J., y Osborne, R., 1991).

Hernando (2000), considera que el varón ha creado mecanismos que compensan afectivamente a la mujer ante la usurpación que hacen de su derecho a una vida social y al éxito económico. Es decir, al usufructuar el poder, los hombres, a lo largo de la historia, elaboraron un discurso que se asienta en una compensación afectiva la cual, a su vez, está implicada en una —~~ampa~~ moral”.

Ésta consiste en designarle a la mujer valores morales, tales como los del cuidado y la relación. Esta trampa funciona en tanto que, al dar un valor acotado a la mujer, su ausencia en la vida práctica implicaría una devaluación ética. Tales son los casos de cuando se le cuestiona a una mujer profesional, por ejemplo, que —“cuida a su marido y a sus hijos” por dedicarse arduamente a su labor profesional.

La trampa moral que cuestiona la dedicación de la mujer a la vida profesional, tiene su más clara expresión en la prostitución, labor históricamente identificada con la mujer y a otros grupos excluidos, que, si bien significa una actividad laboral pública, está sumida en el desprestigio, al grado de constituirse en un estigma a quien se le denomina —“prostituta” (Fonseca, C., 2006). Esta, no sólo es agredida criminalmente sino que es vista por el mismo Estado como criminal, es decir, las leyes se hacen para justificar socialmente su maltrato.

Esta situación se mantuvo inalterable durante largos siglos; sin embargo, la modernidad trastocó el estado de cosas al demandar individuos autónomos para la realización de su ideario (Young, I., 2000).

Sin embargo, la mujer, en esta relación compleja con la vida profesional, no sólo parte de la desventaja de una identidad construida alrededor de la vida hogareña, y al dedicarse a la vida pública recibe múltiples cuestionamientos que llegan hasta niveles extremadamente críticos de violencia para aquellas que se deciden a ocupar el espacio de toma de decisiones. Esta historia de violencia e inequidad en contra de la mujer que participa en diferentes esferas de la vida, va desde el hostigamiento laboral (Vigarello, G., 1999), la violencia simbólica (Fernández, C., 2001) la discriminación laboral y escolar (Marques, J., y Osborne, R., 1991) y discriminación de género a partir del discurso epistemológico (Harding, S., 1996).

Tal contradicción genera el actual estado de tensión en el que nos hallamos; puesto que la mujer es criada bajo los cánones de dependencia y está sujeta por compensaciones afectivas mientras que vive en una sociedad que le demanda jugar roles individuales, racionales y competitivos.

El tema que nos ocupa es explorado, en los últimos años, también por la Iconografía y por la Sociología. Es el caso de Goffman (1991) quien, recurriendo a la imagen fotográfica de revistas y publicidad advierte la existencia de modelos, estereotipos y prototipos de lo que las mujeres debemos ser y hacer.

...el publicitario que escenifica una “enfermera” no nos presenta el registro fotográfico de una verdadera enfermera, en todo caso nos hace ver una mujer verdadera, al menos en el sentido corriente de la palabra “verdadero”. Cuando sale del estudio, la modelo deja de ser “enfermera”, pero sigue siendo “mujer” (Goffman, E., 1991:141).

Esto nos lleva a establecer rituales que modelan el hacer y pensar de los hombres y las mujeres, quienes se ven convertidos así, en personajes que juegan roles. Conceptos centrales en este análisis icónico de la identidad femenina lo constituyen la *ritualización*, *hiperritualización* y *performatividad*.

Bajo el influjo de la filosofía del lenguaje tenemos otra mirada, la pragmática de Austin. Se analiza el poder ejecutor actuante que tiene la imagen, en tanto que no muestra sino que escenifica lo que significa ser mujer. La metáfora teatral se lleva al extremo de afirmar que serlo, es actuar en un escenario en la misma realidad. Estos roles asumidos son binarios y establecen lo que hace un hombre y lo que hace una mujer: —~~Os~~ presentan personajes idealizados sirviéndose de medios ideales para fines que no lo son menos y unidos, naturalmente, por relaciones también ideales” (Goffman, E., 1991:142).

Es decir, el juego de la actuación a partir del ideal que se busca actualizar no se daría sólo entre los profesionales de la imagen sino que formaría parte de la vida pública de todos los individuos y, claro está, de la mujer en su cotidianidad: —.el trabajo del publicitario, que debe escenificar el valor de su producto, no es tan distinto a la tarea de una sociedad al llenar sus situaciones de ceremonial y de signos rituales destinados a facilitar la orientación mutua de los participantes” (Goffman, E., 1991:143).

A partir del análisis de los roles jugados en la imagen, este autor advierte historias y prototipos ideales de la mujer: oculta, lejana, sumisa, dócil, niña, juguete y juguetona, los que se describirán a continuación:

La *-oculta*” se trataría de escenificar el rol de estar disponible pero de alguna manera protegida tras de algún objeto, persona o situación mayor. En la imagen se advierten mujeres que están ahí pero sin mirar a la cámara, o miran a la cámara detrás de algún objeto que las cubre parcialmente.

La *-lejana*” está ahí pero se muestra sumisa a quien la acompaña, se aísla del medio circundante y se concentra, pareciera, en algún recuerdo o detalle particular de la situación dejando al varón la tarea de *—estar atento*” a lo que sucede. La imagen que ofrece es la de estar distraída, pensativa, con la cabeza baja y sumisa.

La *-sumisa*” configura un ritual de obsequio al poderoso mediante sonrisas, el cuerpo acostado, adoptar posiciones que la ubiquen por debajo visualmente. En la escena nos presenta mujeres que sonrían, que doblan la rodilla mientras están paradas, que están sobre la cama, todas pidiendo protección y benevolencia.

La *—dócil*” se refiere a un *performance* en el cual se deja conducir por el hombre al realizar alguna actividad. Esta conducción es manual, motriz, involucra el contacto corporal y se parece a la que los adultos despliegan con los niños cuando los toman de la mano para enseñarlos a comer. En la imagen aparecen numerosas fotos en las que hombres les dan de comer.

En el caso de cuando la mujer adopta el rol de *-niña*”, espera que la subordinación ofrecida al varón le recompense con beneficios y favores. En las imágenes publicitarias nos presentan mujeres con juguetitos o vestidas infantilmente.

La que juega el rol de *-juguete*” está ahí para que el hombre la persiga, la lance a la cama, la arroje al aire mientras baila, teniendo ella el rol de *-jugar*” a que se escape, a que protesta, a que grita, en simulacros que sólo tienen el sentido de intensificar el juego y el dominio, no de liberarse de la supuesta *—presión*”. En

las imágenes se ven mujeres —~~per~~seguidas” por los hombres, —~~at~~rapadas” entre sus brazos, —~~ah~~zadas al mar”. La juguetona, en la imagen, adopta posiciones curiosas y divertidas con su propio cuerpo, restringe su posibilidad de rol activo sobre ella misma, no sobre otros, como hace el hombre.

En esta construcción de identidad la mujer añade tres acciones clave del rol, del *performance*: la dicha de mujer, el tacto y los juegos de manos. La primera es un momento, un momento construido alrededor de un objeto: sonrisa por recibir un regalo, alegría por un detalle. El tacto es una imagen ritualizada en la que acaricia los objetos, de una manera subyugante, erótica. Los juegos de manos se refieren al recurso de cubrirse parcialmente la cara con las manos, como queriéndose esconder ante una falta o cuando la emoción se desborda, un encubrimiento inútil como querer esconderse metiendo la cabeza en un hoyo.

Estas imágenes artificiales que Goffman advierte en las poses fotográficas se incorporan a la realidad y modelan la imagen de lo que es una —~~ord~~adera mujer”. Sin embargo, desde la complejidad de la realidad, en su fragor y mutabilidad, sólo se alcanzan destellos momentáneos del ritual: —...erla vida real no lo conseguiremos sino por medio de ciertos estilos de comportamiento o en ciertos detalles particulares de nuestras actividades: ceremonias breves, expresiones de simpatía, reuniones de amigos, etc...” (Goffman, E., 1991:168). Fugaces destellos en que la fantasía eleva la realidad al grado en que queremos vivirla, el ser humano le habla a la ficción que se inventó socialmente, pero no para fugarse de la realidad sino para vivirla en todas sus posibilidades, aunque no llegue sino a insinuar lejanamente este sentido ideal y sí sumergirse en la *hiperritualización*. Es decir, la identidad femenina es un acto teatral, una representación de un ideal social. Por lo tanto, puede decirse que el discurso de la imagen complejiza el análisis de género en tanto trastoca el sentido mismo de lo real y lo imaginario. Este discurso de la identidad como *performatividad* da pie a otro discurso de la identidad, en este caso de la mujer y el hombre homosexual (Rich, A., 1980, Butler, J., 1997).

La *performatividad*, para la mujer, no sólo implica buscar entenderla a partir de las prácticas y no de la esencia, por lo que, entre otras implicaciones, significó replantear el sentido mismo de normalidad y, sobre todo, el de la sexualidad. Con ello se abre el camino para incorporar la situación de las lesbianas, pues el discurso naturalista confinaba la vida sexual de la mujer a las relaciones heterosexuales: —~~na~~ institución hecha por hombres” (Rich, A., 1980:24).

Pero ahora, ese límite no existe y se pueden considerar otras orientaciones sexuales. La sexualidad misma se replantea pues ahora debe entenderse a través de la dinámica que establece con sus representaciones y discursos, a la vez que desde sus entornos socioculturales, borrándose así la secular dicotomía biológica entre hombres y mujeres en beneficio de la identidad de género (Mérida, R., 2002).

Como se puede advertir en la contrastación de las posturas psicoanalítica, antropológica-histórica y semiótica, la concepción de identidad que se tenga, la raíz natural o social que se establezca sobre la misma, definirá no sólo un marco teórico sino un plan de acción político desde la lucha por la equidad de género. En tanto que éste define relaciones de poder, en el marco de nuestra sociedad ser hombre o ser mujer es, en sí, una posición de privilegio o de carencia.

Como afirma Young (2000), avanzar en el conocimiento de la identidad femenina demanda la comprensión del discurso de la modernidad acerca de la mujer. Al definir esta dos esferas de la vida: la pública y la privada se le destinó a priori a una situación de desventaja a la vez que elaboró una justificación para excluirla. Se destinó a la mujer a la vida privada y se enaltecó esta segregación alrededor de la figura de madre y esposa consagradas al hogar. Esta justificación incluyó la construcción de una identidad femenina comparativamente inferior a la del hombre, pero, también, incluyó la construcción de instituciones que velaron por el ejercicio de esta exclusión, una de esas construcciones se dio en el ámbito de la ley. Se elaboró una ley sustentada en el principio moral de una supuesta imparcialidad que privilegió a

los varones: “Sostengo que el ideal de la imparcialidad en la teoría moral expresa una lógica de la identidad que busca reducir las diferencias a una unidad” (Young, I., 2000: 167).

Este ideal insta una realidad moral que sustenta una aparente igualdad pero a la vez definió el espacio de lo posible y lo pensable dentro del campo moral: —“El modo que el ideal de imparcialidad genera una dicotomía entre lo universal y lo particular, lo público y lo privado, la razón y la pasión. Más aún, se trata de un ideal imposible, toda vez que las particularidades del contexto y la afiliación no pueden y no deben ser eliminadas del razonamiento moral” (Young, I., 2000: 167).

Este discurso excluyente margina a los grupos que se identifican con lo corporal y el sentimiento.

Young (2000) critica la teoría de la racionalidad imparcial recurriendo al discurso posmoderno de Derrida, en tanto que ubica a la imparcialidad como parte del discurso moderno. Así, esta lógica es un discurso único, universal, totalizador, apabullante de lo diferente a quien arroja a la gran categoría de “el otro”:

—“...la lógica de la identidad reduce a la unidad...dicha lógica construye sistemas totalizadores...La lógica de la identidad niega o reprime la diferencia... La lógica de la identidad se aparta de la sensorial particularidad de la experiencia, con sus ambigüedades, e intenta generar categorías estables” (Young, I., 2000:169).

Desde esta lógica se construye un ideal de la imparcialidad como negación de la diferencia: —“La ética moderna considera la imparcialidad como la seña de identidad de la racionalidad moral... que adopta un punto de vista universal” (Young, I., 2000:171).

El requisito fundamental de esta abstracción es que todo lo que no es cae en la categoría de lo otro, distanciándose de la diferencia mediante tres maneras que reprimen o niegan la diferencia:

1. Niega la particularidad de las situaciones

2. Intenta dominar o eliminar la heterogeneidad que se presenta bajo forma de sentimiento.

3. Reduce la particularidad a la unidad reduciendo la pluralidad de los sujetos morales a una subjetividad.

La imparcialidad es imposible más allá del discurso, aún quienes pretenden construir una “visión desde todos los lugares” no hacen sino mantener el “así mismo totalizadora”, en tanto que siguen buscando que un sujeto razone imparcialmente adoptando el punto de vista de todas las personas. Desde el mito de la imparcialidad, la modernidad no sólo construyó una realidad sino construyó una cárcel, el ámbito privado, para someter a la mujer. Este sometimiento incluyó crear la idea de que la mujer era ajena a las facultades requeridas por la vida pública, de manera que femeneidad fue modelada ad hoc para la pervivencia de ese estado de injusticia: “El ámbito público tradicional de la ciudadanía universal ha operado en el sentido de excluir a las personas identificadas con el cuerpo y los sentimientos, especialmente a las mujeres, las personas negras, indígenas y judías” (Young, I., 2000:168).

Esta exclusión de la vida pública y el cautiverio al que se destina a la mujer es ampliamente explicado por Lagarde (2005) quien señala la configuración social de roles que destinan a la mujer a ser monja, presa, esposa-madre, loca o puta, en todo caso, recluida tras de muros; ya sea de conventos, casas, manicomios, prisiones o prostíbulos.

Sin embargo, se puede avanzar hacia una reivindicación de la equidad, lo cual, claro está, supone una reflexión desde lo político y, por tanto, desde los valores culturales, desde la ciudadanía.

La identidad masculina

La identidad masculina ha sido poco trabajada por los estudios de género, aunque una cabal comprensión de la situación de la mujer demanda conocer también la condición masculina.

Marques destaca que, así como la mujer no ~~—nace~~” conteniendo ya su identidad femenina, el varón tampoco nace hombre. Se hace culturalmente: ~~—las~~ características de los hombres son un efecto de un proceso de socialización orientado desde unas concepciones sociales determinadas” (Marques, J., Osborne, R., 1991:40).

Para Marques, el ser hombre implica un doble proceso identitario, por una parte significa identificarse con los varones y por otra parte demanda distinguirse de las mujeres:

El proceso de construcción social del varón, se reduce, por una parte, a las diferencias personales potenciales entre los individuos varones tratando de uniformizar a éstos en torno a un modelo de sujetos masculino; y, por otra parte, aumentar las diferencias que todos los varones podrían tener con las mujeres (Marques, J., 1991:40).

Este doble proceso de identidad-diferencia va aunado con un discurso de dominación que el hombre aprende para identificar a las mujeres como subordinadas al ~~—org~~ “miembro de los varones”, al mismo tiempo que desata su orgullo y sentimiento de identidad de género como miembro de los vencedores: ~~—Se~~ “varón, en la sociedad es importante... En el varón, la identidad de género es un espíritu de cuerpo. Si visto desde el lado del colectivo la construcción social del varón es una megalomanía o delirio de grandeza, visto a través del sujeto individual se trata de una adhesión orgullosa perpetua” (Marques, J., 1991: 48-49).

Estos rasgos de la masculinidad son construidos, sobre todo, mediante el grupo de pares o iguales, la pandilla, el club, el equipo, la ~~—br~~ “banda” de amigos varones. Enmarcadas estas relaciones entre hombres en rasgos tales como: superficiales, relativamente fáciles, marcadas por la sospecha y eventualmente heroicas.

Trabajando desde un análisis que conjuga el acercamiento literario con la Psicología, Sau (2000) advierte que la masculinidad es un mito que el hombre se impone a sí mismo como una demanda constante de afirmarse. Es decir, así como la mujer es presa de los estereotipos que la condenan a la búsqueda

incesante por ser ~~—ble~~”, al hombre se le plantea la demanda mítica de ser el que ~~—to~~ lo puede”.

Este mito da lugar, de acuerdo con Sau, a un estereotipo de la masculinidad conforme al cual, hombres y mujeres ven superior al hombre. El estereotipo se identificaría por cuatro factores relevantes:

1. Carencia de rasgos feminoideos. Ser hombre es parecer ser hombre y no parecer ser mujer.
2. Tener éxito, ser respetado y ganar mucho dinero. Socialmente el hombre tiene el encargo de ser poderoso, no es aceptable la imagen de un hombre sin dinero y fracasado. Aún las mujeres asumen este rasgo, en tanto que cuando trabajan y ganan más dinero que sus esposos evitan presumirlo públicamente
3. Debe ser un roble. Un hombre ha de ser fuerte, no enfermarse, no demostrar debilidad.
4. Ser agresivo. Debe andar por la vida en pie de lucha, no dejarse intimidar por otros hombres.

Sau argumenta que este estereotipo normativo se puede apreciar claramente en el típico *western* cinematográfico.

Esta caracterización del estereotipo de masculinidad señalado por Sau es también compartido por Bonino (2000), quien distingue cuatro factores:

1. No tener nada de mujer.
2. Ser importante.
3. Ser un hombre duro.
4. Mandar todos al demonio, y añade un quinto factor:
5. Respetar la jerarquía y la norma.

Otra aportación del autor radica en el señalamiento de la existencia de ~~—patologías~~” derivadas de la condición de ser hombre en esta sociedad. Es decir, la exigencia por cumplir este estereotipo, esta identidad viril conducen a los hombres a padecer malestares como trastornos por indiferencia a otros o a sí mismos, abuso de poder y violencia, por temeridad excesiva y depresión.

De manera que, conforme a Bonino (2000), no sólo la identidad femenina es una cápsula cargada de malestares potenciales para la mujer sino que también para los hombres cubrir el rol que les demanda la sociedad implica malestares físicos y psíquicos. Un hombre no puede enfermarse y cuando se enferma debe superar esas adversidades. Un hombre no tiene derecho a pedir ayuda ni tampoco a reconocer su impotencia, pero, sobre todo, tiene prohibido expresar debilidad emocional.

Así como en el estudio de la situación femenina, se advierte el concurso de variadas disciplinas, en el estudio de la masculinidad no sólo se encuentran estudios psicológicos. Desde la perspectiva antropológica Segarra y Carabí (2000) se cuestionan la validez de la explicación de la identidad masculina ubicándola en el contexto histórico de la crisis de la modernidad. En tanto constructo cultural generado en un momento y un lugar, consideran que, al entrar en crisis en los años sesentas del siglo pasado, la concepción del ser hombre debe replantearse.

Esta crisis social significó, sobre todo, una crisis de la masculinidad, es decir, la lucha político social de ese momento, impactó la imagen que tenían de sí, en tanto que se consideraba —*epoder*” y no podía soportar el cuestionamiento de que era objeto. Al ver el proceso de lucha por la igualdad que emprendieron diferentes grupos minoritarios lo experimento como una pérdida de su poder patriarcal. Segarra y Carabí (2000) señala que esta crisis se advierte, sobre todo, en la violencia que despliega el varón contemporáneo, como forma radical y desesperada de afirmación.

Las autoras proponen construir, desde esta crisis, una alternativa de lo que significa ser varón, de manera que no se sucumba ante la violencia considerándola el único camino posible. —*Varones liberales*”, les llaman las autoras a esta propuesta, en la cual ellos también participan en la crianza de los hijos ejerciendo una paternidad compartida. Entre otras formas de ejercerla se busca que ellos también soliciten permisos laborales para atender al recién

nacido, así como cuando el niño tiene enfermedades; tal como ocurre en los países escandinavos.

Para el caso mexicano, considero que aún se requiere investigar sobre el tema.

La naturaleza androcéntrica de la sociedad mexicana

El conocimiento de la situación femenina y masculina en la sociedad actual no puede ser elaborado sin la incorporación de una categoría de los estudios de género, la cual es fundamental para entender cómo es que las identidades se eslabonan con un funcionamiento y estructuración social que responde y mantiene la inequidad hacia las mujeres: el androcentrismo.

Debemos considerar, primero, a que se refiere el sociocentrismo y el patriarcado (Marques, J., 1991). El primero parte de una distinción, de un autorreconocimiento e identificación: —...la pertenencia a un grupo social propone, si no determina, una visión de la realidad diferente de la que tendrían los miembros de otros grupos” (Marques, J., 1991:24).

Este sesgo perceptual implica una valoración de la realidad desde la cual lo diferente es considerado anormal. Con la percepción de grupo se adquiere, también, un sistema de valores que se proyectan sobre lo percibido: —Todo aquel y aquello que no es del grupo es percibido en general como no importante, no significativo o como no normal” (Marques, J., 1991:24).

El sociocentrismo se puede entender como un caso de etnocentrismo, el cual identifica a las deformaciones en la percepción y la valoración de aquello que es ajeno a la sociedad y cultura propias. Esta explicación sirve para definir un tipo particular de prejuicio de grupo que tienen los varones en contra de las mujeres y que es el androcentrismo: —llamamos androcentrismo a ese tipo peculiar de error en el discurso, popular o científico, producido por la pertenencia acrítica de sus productores al colectivo masculino” (Marques, J., 1991:25).

El mayor prejuicio que implica esta situación es el de su insistencia en considerar a lo humano atribuyéndole cualidades masculinas, desplazando,

silenciando a la mujer y, además, negándose la posibilidad a revisar críticamente este prejuicio. El cual existe en todo el mundo y da sentido a las extendidas prácticas masculinas de dominación.

El androcentrismo da origen a un modo de vida social: el patriarcado o sistema de dominación masculina. Más allá de la especulación, no se ha establecido su origen; sin embargo, se puede advertir su presencia en culturas antiguas y modernas, así como en diferentes lugares del mundo. En ese sentido esta situación ha sido funcional en diferentes sistemas sociales y condiciones históricas. Nos encontramos ante un sistema de dominación que ha sido sumamente efectivo para sostenerse, por lo que adquiere múltiples formas y refinamientos para mantener su ejercicio del dominio.

Se ejerce sobre variados ámbitos de la vida femenina como son el cuerpo, la personalidad, la educación, el trabajo, el sexo, la crianza de los hijos, la política y los espacios permitidos a la mujer. En estos ámbitos de control y dominación el hombre ejerce sobre la mujer diferentes tipos de coacción que van desde los espacios físicos, legales, económicos, sociales, afectivos, psicológicos, ideológicos y lingüísticos.

Dentro de este sistema predominante, la visión del hombre sobre la mujer es específica y muy particular: no es un humano pleno como el varón. La considera como objetos y no como sujeto con el que se puede entablar cualquier tipo de relación sana e igualitaria, es más, en ocasiones ni objeto es. Dado que no es un ser pleno, la mujer ha sido conceptualizada de formas diversas pero todas, al fin, son visiones degradadas en la óptica del sistema androcéntrico patriarcal: se les considera animal, servidor, escudero, niño, subnormal, zorra, mala, puta, demonio, ángel, santa, madre, diosa o bruja⁵ (Lagarde, M., 2005:25).

En el caso de nuestro país, se puede advertir desde las culturas prehispánicas hasta la actualidad. Considerando lo anterior tendría que revisarse la aplicación

⁵ Idea que recoge Lagarde, M., (2005) en la configuración de sus cautiverios en los que se desarrolla la identidad femenina: madres posas, putas, locas, presas o monjas.

de las tesis de Segarra y Carabí (2000) respecto a la crisis y el surgimiento de una nueva masculinidad más equitativa con la mujer. Entre otras consideraciones tendría que analizarse si en México los años sesentas significaron una crisis del modelo de la modernidad y, a la vez, una crisis de la masculinidad. Por otra parte, puede resultar excesivo el planteamiento de que la prueba de la crisis está en la violencia que el varón despliega en contra de la mujer. Es decir, se puede estar cayendo en una generalización sin fundamento acerca del origen de la violencia; pasando por alto, como lo señalan otros investigadores, que la violencia es parte constitutiva del modelo social globalizador neoliberal que se impone a los más desprotegidos.

Una vez revisados los conceptos centrales pasaremos a la caracterización de la escuela secundaria.

CAPÍTULO II

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA

Situación y condiciones actuales de los actores de la escuela secundaria: docentes, alumnado y autoridades

Si consideramos que uno de los ámbitos de socialización de los individuos es la escuela, en éste apartado se abordará la escuela secundaria, ya que en su estructura curricular se abordan los roles que corresponden a los chicos y las chicas, haciendo un recorrido por su historia para percatarnos sobre cómo se incorpora la mujer mexicana a este sistema educativo y la influencia que tiene en la construcción de su personalidad.

La escuela secundaria pública mexicana, ha tenido gran importancia en el ámbito educativo en los últimos años, dado que se encuentra en medio de un debate acerca de su rendimiento y la necesidad de su reforma. Por lo tanto, se considero necesario hacer un estudio diagnóstico de sus características y reformas actuales para precisar el marco escolar en que se desarrollará este trabajo.

Como parte del sistema educativo posrevolucionario, la educación secundaria surge por decreto presidencial el 29 de agosto de 1925⁶, siendo el Secretario de Educación del Presidente Calles el Dr. Puig Casauranc, creando así el Sistema de Educación Secundaria. Su aparición responde a una revisión crítica de la escuela preparatoria, la cual había arrancado su reorganización desde 1923 con Bernardo Gastélum (Santos, A., 2000:20-21).

Las condiciones de este nivel educativo, desde su creación a la época actual han cambiado. Actualmente éste nivel educativo es impartido por nuestro país en tres modalidades: general, técnica y telesecundaria, las cuales, tienen la siguiente matrícula y características cuantitativas: En 2005, que fue el año

⁶ Sin embargo la existencia de una escuela pos-elemental se remonta hasta la década de los sesentas del siglo XIX, bajo el manto de los gobiernos liberales de Comonfort y Juárez (cfr. Alvarado, Ma. De L., 2003).

anterior a la implementación de la RES, la educación secundaria general tenía la matrícula más alta con 2 920 800 alumnos repartidos en 9776 escuelas y atendidos por 190 383 docentes. Le seguía la escuela secundaria técnica con 1 209 728 alumnos atendidos en 4102 escuelas y 79 979 docentes. Por último estaba la telesecundaria con 1 146 600 alumnos, en 15 871 y 54872 docentes. El total del nivel educativo considera una matrícula de 5 660 000 alumnos, 29 749 escuelas y 325 233 docentes⁷.

La educación secundaria es, desde la reforma constitucional de 1993, obligatoria en México. Actualmente, se hace una revisión de su calidad educativa, pero aún hoy en día no ha logrado alcanzar los retos cuantitativos de su demanda. Los referentes que se emplean para valorar la eficiencia del nivel se dan a través de los conceptos de rezago por extra edad y deserción⁸. Por ejemplo, entre los jóvenes mexicanos de entre 12 y 15 años hay un rezago del 20% por quienes no la cursaron o no la terminaron por reprobación o deserción. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP 2006), 1 427 053 jóvenes están en esta situación.

La cobertura al año de 2005 alcanzó sólo el 85%, a lo que se suma una deserción del 6.4% y una reprobación del 18.3, lo que deja la eficiencia terminal en sólo 80% (ver tabla)⁹.

⁷ SEP 2006

⁸ Rezago por extraedad: así se considera a la población escolar que cursa un grado inferior al que corresponde a su edad de acuerdo a la trayectoria cronológica regular de ingreso a primaria (6 años), para concluir la educación básica a los 15 años.

Rezago por deserción: refiere a los alumnos que teniendo la edad esperada para cursar la educación secundaria (12-15 años), no asisten a la escuela y se convierten en rezagados potenciales del sistema formal de educación.

Deserción: “la población que ha dejado de asistir a la escuela habiendo completado sólo uno o dos grados de secundaria”¹⁵, a diferencia del *rezago por deserción* que puede abarcar todo el periodo de estancia escolar (12-15 años). Fuente: Diagnóstico de la escuela secundaria técnica en el D.F.

⁹ [http// www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

	1993-1994	2000-2001	2003-2004	Diferencias 94-04
Cobertura	68.1	81.6	85.6	17.5
Absorción	85.8	91.8	95.4	9.6
Deserción	8.1	8.3	6.4	-1.7
Reprobación	24.8	20.9	18.3	-6.5
Eficiencia terminal	77.5	74.9	80.1	2.6

La SEP considera que se puede explicar la baja eficiencia terminal fundamentalmente por la alta incidencia de reprobación: —Estabaja eficiencia terminal es provocada, en buena medida, por la acumulación de asignaturas reprobadas que tarde o temprano se traduce en reprobación de grado. La probabilidad de que los jóvenes inviertan más de tres años para concluir sus estudios de secundaria es muy reducida, pues sólo el 1.5% repite grado” (SEP, 2005:63).

Considero la situación preocupante, ya que el que la escuela secundaria está resultando una experiencia frustrante para muchos, para demasiados jóvenes. Sólo al término del ciclo escolar 2005, cuatrocientos mil jóvenes no terminaron este nivel educativo en tres años, ya sea por reprobar o por desertar.

Además de que la secundaria es, para muchos jóvenes, el último contacto con la enseñanza escolarizada, Me pregunto ¿Cuál es la formación que en el ámbito de la construcción de su identidad de género se llevan? La frustración y la incredulidad son legitimados institucionalmente llevando a los jóvenes a un callejón sin salida. La extensión de la carencia conforma un sistema orientado a la infelicidad, ¿Cómo formar éticamente en medio de tanta frustración?, ¿Cómo asumen los jóvenes los roles de género? ¿Muestran valores de equidad o libertad en sus relaciones?

Retomando las preguntas anteriores, se concluye lo siguiente:

- 1.- En el ámbito de la construcción la respuesta es múltiple por que los menos se forman en una identidad de género abierta, inclusiva, respetuosa de los demás, por otra parte la mayoría se forma en los patrones androcéntricos.
- 2.- La respuesta es negativa, su alejamiento de la vida ciudadana no los aleja de la realidad. Para algunas mujeres y algunos varones si se alejan de la felicidad al ser violentados por los otros.
- 3.- ¿cómo formar éticamente? También en tanto goce impone, la tarea se vuelve más compleja, la esperanza hace ver que el dialogo y la comprensión pueden ser factores de cambio en la situación.

La gran mayoría de los jóvenes expulsados de la secundaria tienen como destino la soledad de cargar con el estigma del "fracaso", es decir, del incumplimiento con las expectativas sociales. Entre ellos habrá quienes de manera radical encuentren en los espacios alternativos, disidencias, tribus urbanas, para reelaborar su vida. Otros, los casos más devastadores, serán los nuevos delincuentes.

En los últimos años la participación de México en organismos multinacionales ha llevado a incorporarse a experiencias de evaluación comparada, en la que nuestros alumnos de secundaria han obtenido calificaciones muy bajas. Por ejemplo está el caso de la evaluación Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante impulsada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) en la cual hemos ocupado el último lugar, destacando, por su atraso, los malos puntajes en lectura, escritura, matemáticas y ciencias. Así lo señala la SEP en su página de internet dedicada a la escuela secundaria.

De acuerdo con PISA, en su estudio de evaluación del aprendizaje conducido por la OCDE en el año 2009, los estudiantes mexicanos de 15 años de edad obtienen un promedio general en lectura de 425 en la escala global el cual se ubicó por debajo del promedio de la OCDE (496) y por encima del de América

Latina (408). Esto quiere decir que el estudiante mexicano egresado de secundaria sólo es capaz de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano.

Estos resultados comparativos han sido avalados por evaluaciones nacionales realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Evaluación Superior (CENEVAL) quienes han encontrado que los egresados de secundaria difícilmente comprenden lo que leen y, en general, no dominan los contenidos de la educación básica. El INEE pone el acento en la baja calidad en lectura y matemáticas, otra vez de acuerdo a lo que dice la SEP en su página electrónica: “Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en 2003 indican que 24% de los alumnos de tercer grado de secundaria tiene un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en el área de razonamiento matemático” (Resultados de las pruebas nacionales de aprovechamiento en lectura y matemáticas aplicadas al fin del ciclo 2002-2003, Quesada, J., et. al., INEE, Marzo 2004).

En los resultados del CENEVAL (2004) se observa una reprobación de los egresados de secundaria en su examen para colocación en bachillerato. Los resultados son muy bajos, el promedio nacional en el 2003 es de 46.7% de aciertos. Pero este resultado promedio disminuyó en otras disciplinas, para el caso de las matemáticas es de sólo 43.7% y en física fue menor, alcanzó apenas el 43.3%.

Como es característico de una sociedad sexista e inequitativa, dentro de esta baja calidad y rendimiento escolar en la escuela secundaria, los grupos vulnerables sacan la peor parte, las mujeres, los pobres y los indígenas cursan la escuela secundaria en peores condiciones. Por ejemplo, de los jóvenes que no cursan la escuela secundaria, las mujeres superan en 17% a los hombres. Los alumnos indígenas llegan al 28% de rezago educativo contra el 16% de los

mestizos. Los alumnos de escuela telesecundaria son los más pobres, el 35% llega caminando, la mayoría después de por lo menos media hora de trayecto a sus escuelas y sólo el 80% tiene luz eléctrica en sus casas.

La SEP (2005d) considera en su diagnóstico sobre los malos resultados en las pruebas a gran escala de aprendizaje escolar, que la práctica docente es parte fundamental de este problema. En el apartado siguiente, dedicado a la práctica en el aula, se abordará este diagnóstico, por el momento podemos retomar otras condiciones estructurales que también señala la SEP (2005d):

1. Excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos...) que restan importancia a las prioridades curriculares e impiden que el acento esté en el aprendizaje de los alumnos.
2. Desarticulación al interior de la escuela. El trabajo colegiado entre docentes ocurre poco. Prevalece la fragmentación y el aislamiento. A menudo los maestros que atienden un mismo grupo no se conocen, ni intercambian puntos de vista sobre sus alumnos.
3. Distribución no equitativa de recursos docentes, directivos y apoyos técnicos entre escuelas y modalidades.
4. Sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado. Pocas posibilidades de profundización en los temas, lo cual dificulta el desarrollo de competencias intelectuales superiores.
5. Limitadas posibilidades de interacción del maestro con sus alumnos por el gran número de grupos que atiende. Los alumnos a menudo son anónimos, se pierden en la masa, sobre todo en las secundarias generales y técnicas.
6. Poco tiempo de los maestros para profundizar en la tarea docente y para realizar trabajo colegiado.

Este panorama nacional es precisado con diagnósticos estatales elaborados por cada una de las entidades federativas. Sin embargo, no todos los estados de la República aceptaron publicar su diagnóstico, uno de ellos fue el Estado de

México, lugar en el que se ubica la escuela secundaria en la que se desarrolla esta tesis. A manera de referencia se consideran algunos datos del diagnóstico de escuelas secundarias técnicas que sí presentó la Coordinación de Educación Secundaria del Distrito Federal (SEP, 2003). Aún a sabiendas de que en la investigación se trata de una escuela secundaria general y no una secundaria técnica.

Se recuperan datos generales que pueden tener cierta aplicación al contexto de este trabajo, en especial los referidos a las diferencias de género. En las escuelas secundarias técnicas hay más alumnos que alumnas, sin embargo, las alumnas tienen un mejor índice de eficiencia terminal que los alumnos: –en primer grado, las mujeres obtienen un 13.15% de reprobación, en contraste con los hombres que resultaron con el 25.26%” (SEP, 2003). Pero se da un dato contradictorio, pues en la aplicación de exámenes para evaluar aprendizajes las mujeres obtienen menor rendimiento:

...la población masculina obtiene un mejor índice de aprovechamiento escolar que el de las mujeres. Por ejemplo en la aplicación del EXANI-I 2002, los hombres superan a las mujeres con un 3.8% más de aprovechamiento escolar (DGSTDF; 2003: 142-161).

Es decir, en el aspecto referido a la eficiencia terminal las diferencias entre mujeres y hombres si es notable, pues las mujeres reprobaban casi la mitad de lo que reprobaban los alumnos, pero en el caso del aprendizaje la diferencia es mínima, apenas de un 3%. Pero es un dato importante que nos habla de una preocupación por incorporar el género en el diagnóstico de la escuela secundaria. Esta evidencia al mismo tiempo hace presente la necesidad de tener más clara la situación de género en este nivel educativo.

La explicación de este dato demanda un trabajo de investigación particular sobre la escuela secundaria técnica, es necesario establecer por qué las mujeres reprobaban menos y por qué en los aprendizajes obtienen mejores puntajes los varones. Por una parte pareciera que las mujeres tienden a desarrollar mejor adaptación de supervivencia a la secundaria, mientras que los varones que se mantienen en la escuela pudieran desarrollar un –idderazgo

académico”. A pesar de que sean cada vez más las mujeres en las escuelas no son las que mejores calificaciones obtienen. El sexismo adquiere otra apariencia, la segregación a la mujer es superada por una disminuida presencia masculina que no abandona su primacía sino que es mantenida por el propio sistema.

Más allá de los números, los datos cuantitativos, existen otros elementos que también es importante conocer, como es el caso de las características del alumno y la alumna de la escuela secundaria. Además, dada la perspectiva de género que tiene esta investigación haremos un recorrido sobre el acceso de la mujer a la escuela secundaria.

La incorporación de la mujer a la escuela secundaria

Para comprender la incorporación de la mujer a la escuela secundaria es necesario remontarse al siglo XIX, cuando bajo los gobiernos liberales el Estado Mexicano emprendió la tarea de atender la educación de la mujer. En general la educación pos elemental femenina durante el siglo XIX y tiempos pasados fue escasa, reduciéndose su presencia a la preparación que la mujer podía tener desde el ámbito familiar (Alvarado, Ma. de L., 2003:14-23).

Es hasta el año de 1856, el 3 de abril, cuando el gobierno provisional de Ignacio Comonfort crea un plantel de educación secundaria para —niñas”. Inmersa en el debate conservadores vs liberales característico de la época, la fundación de esta institución pionera arranca con un plan de estudios de tendencia liberal pero, al mismo tiempo, mantiene una formación cristiana y doméstica. El país buscaba alcanzar para las mujeres una formación en las disciplinas científicas pero al mismo tiempo una práctica.

Años después, ya con el triunfo de la Reforma, el Presidente Benito Juárez promueve la *Ley de Instrucción Pública* de 1861, en la cual da especial importancia a la —educación secundaria” de las jóvenes mexicanas. Juárez consideraba que la educación de las mujeres, vía la escuela secundaria

representaba para México el —germen profundo de regeneración y reforma social” (Alvarado, Ma. de L., 2003: 43).

Para concretar este ideal educativo, el Presidente Juárez dispuso de las instalaciones de dos antiguos colegios virreinales; el de Niñas y el de San Ignacio de Loyola, mejor conocido como Colegio de las Vizcaínas. Este segundo episodio de la escuela secundaria para mujeres es detenido por la Intervención Francesa y el fugaz Imperio de Maximiliano. Será entonces, hasta el año de 1867, cuando la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, publicada el 2 de diciembre, cuando el proyecto de una institución secundaria para mujeres sea retomado, con la salvedad de que en esta ocasión se denomina —Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino”, aunque más tarde fue conocida como Secundaria de Niñas. Gabino Barrera, ideólogo positivista de esta Ley, destacaba la necesidad de educar a las mujeres en tanto ciudadanas y, por tanto, constructoras de un México mejor, las cuales, sin embargo, carecían de una formación científica que les orillaba a las supersticiones y el atraso: —Así se comprende que personas de igual aptitud intelectual, pero que por falta de educación suficientemente homogénea y, además, suficientemente general, dejen presa en su ánimo a toda esa serie de errores a que tan expuestos nos vemos” (Alvarado, Ma. de L., 2003: 45).

Después del tránsito por la cruenta lucha revolucionaria el nuevo Estado Mexicano, dirigido por el General Calles, en 1925 retoma la escuela secundaria entendida como una reforma a la escuela preparatoria. En 1928 México contaba con seis planteles federales de educación secundaria, siendo uno de ellos exclusivo para señoritas, con lo que mantiene la segregación sexual de las mujeres apartándolas de estudiar junto con los varones (Santos, A., 2000). En la década de los treinta del siglo XX, el General Lázaro Cárdenas proclama la coeducación en la escuela secundaria, con lo que se inicia la incorporación de mujeres y hombres a los mismos planteles. En 1936, el 88% de la matrícula de

9643 estudiantes era de sexo masculino y sólo el 12% femenino. Desde ese momento la coeducación caracterizó la enseñanza secundaria mexicana¹⁰.

En este breve recuento de antecedentes históricos de la escuela secundaria en particular de la incorporación de las mujeres como estudiantes, se resalta el carácter confinado de su ingreso. Es decir, se crearon instituciones ex profeso para mujeres, evitando, en un principio, incorporarlas a las escuelas secundarias que ya funcionaban y en las cuales estudiaban alumnos varones. Más adelante, con el transcurrir de los años se implantó la coeducación, de manera que hombres y mujeres estudiaron juntos la escuela secundaria.

La juventud como cualidad del alumnado de secundaria

El alumno y la alumna de escuela secundaria se encuentran ubicados psicológicamente en la etapa llamada juventud, aunque muchos autores prefieren denominarla adolescencia. Esta diversidad de términos arroja, además, una problemática teórica más compleja, en tanto que remite a un universo poblacional diverso que, sin embargo, es tratado como si fuera homogéneo. Esta cuestión era ya señalada por Pierre Bourdieu, (1990), quien demandaba distinguir las grandes diferencias que suceden cuando se habla de jóvenes burgueses y jóvenes obreros, y dice: —ertras palabras, sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede reunir en el mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común” (Bourdieu, P., 1990:179).

En la realidad mexicana, de la vida del estudiante burgués a la vida del joven proletario que trabaja en un *tianguis*, o de *cerillo* en algún centro comercial, hay muchísima diferencia. Bourdieu señala que esta clasificación de la juventud no es sino parte del afán de establecer condiciones de autoridad, de dominio de los adultos sobre estos jóvenes:

Todo esto es de lo más trivial, pero muestra que la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los

¹⁰ Cabe señalar que, desde la escuela privada de orientación conservadora, se ha mantenido, desde el siglo XIX, la oferta educativa de educación secundaria en instituciones exclusivas para señoritas (cfr. Alvarado, Ma. de L., 2003).

jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente constituye en sí una manipulación evidente (Bourdieu, P., 1990:180).

Habrà que señalar, ademàs, que junto con la problemàtica de caracterizar al sujeto de la educaci3n secundaria, se debe sumar la intenci3n que desde el siglo pasado se tiene por hacer girar el dise±o curricular alrededor de las llamadas característicàs psicol3gicas del sujeto de la educaci3n. Sin embargo la intenci3n de estructurar la escuela secundaria alrededor de las característicàs propias de la juventud no siempre ha sido característicà de su historia en la educaci3n mexicana.

Los estudios hist3ricos sobre la escuela secundaria destacan que durante el siglo XIX la juventud era "invisible". El sujeto de referencia a partir del cual se construían los documentos oficiales para este nivel educativo no eran jóvenes, sino de adultos, mujeres y hombres. Desde ese referente se pensaba en ofrecer una preparaci3n para la vida considerando los roles que tradicionalmente se asignaban a los adultos.

En *La Ley Orgànica de Educaci3n de 1867* se incluían asignaturas para las mujeres tales como "higiene, economìa domèstica, deberes de las mujeres en sociedad y deberes de la madre en la familia" (Alvarado, Ma. de L., 2003:45). Esto se puede entender dado que la juventud como etapa de la vida, pero, sobre todo, como objeto de estudio científcico, ya sea de la Psicología o de otras disciplinas como la Medicina o la Sociología, estaba en proceso de establecimiento.

Serà hasta los planteamientos curriculares del siglo XX, con el México Posrevolucionario cuando la juventud se vuelve visible. Moisés Sáenz concibe el proyecto de la escuela secundaria como "la formaci3n general para los adolescentes" (Santos, A., 2000:21). Aunque no dejaba de tener mayor peso la referencia a la vida laboral, al *homo faber*, como referente a partir del cual pensar el sujeto de la educaci3n secundaria.

En 1939, en el Diario Oficial se consignaba que la escuela secundaria debía ser una “institución que imparte cultura general, puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes” (Santos, A., 2000: 29). Esta intencionalidad política se mantiene también bajo el gobierno de Ávila Camacho. Con la presidencia de López Mateos se insiste en que la escuela secundaria debía “responder a los objetivos relacionados con las etapas de desarrollo físico y mental del adolescente” (Santos, A., 2000:32). No se abandonará hasta la fecha esta intención de caracterizar la escuela secundaria a partir de la definición psicológica del alumnado de secundaria.

Juventud contemporánea

Para abordar este tema se considera el trabajo de Valencia (2002) en el texto “¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?”, quien destaca algunas características de este alumnado. Es interesante su descripción, tomando en cuenta que habla desde el referente de la escuela mexicana y lo hace ubicado en los cambios sociales de nuestros tiempos. Valencia se adentra en el conocimiento del joven con la mirada propia del docente, por lo que no sólo describe sus cualidades, además, reflexiona sobre las implicaciones que éstas pueden tener en el ejercicio de la docencia. El autor se centra en tres cualidades del alumno de secundaria: sexualidad a flor de piel, cambios de personalidad y afán de reivindicación.

Sobre la sexualidad sobresale su carácter rebelde. La sexualidad de los jóvenes no sólo es un goce sino también ocasión de “hacer perder el control” a los adultos: “atan” a sus profesores, hacen gala frente a ellos de su pasión y su cuerpo se presenta provocador ante el orden. La provocación del sexo no sólo queda como una actuación ante el adulto sino que, para el joven estudiante de secundaria, también se convierte en una posibilidad de involucramiento transgresor con el propio docente. El profesor o la profesora reciben la insinuación, se convierten en objetos del deseo juvenil. Sin embargo, algunos

docentes se confunden y a pesar de que el adolescente se enamora de una máscara, viven esa ficción y aceptan esa vivencia amorosa.

Valencia (2002) señala la importancia que tiene esta experiencia en la escuela pero, al mismo tiempo, lo poco preparado que se encuentra el docente o la docente para vivir el ser objeto amoroso del joven secundario: -Esta es una de las áreas donde menor entrenamiento o acompañamiento puede recibir un educador de adolescentes. Es tan profundamente desequilibrante el deseo sexual del adolescente: fresco, abierto, impúdico (igual que en nuestros mejores tiempos), que la reflexión escolar le ha dado la vuelta con gracia. Nosotros, adultos, también somos seres sexuales y el trabajo cotidiano con adolescentes requiere que sepamos con claridad que la emergencia de la sexualidad adolescente es perturbadora, que requiere un manejo cuidadoso y astuto de nuestra parte y que debemos dejar para nuestra vida adulta nuestro propio deseo” (Valencia, J., 2002: 123).

Otra cualidad que destaca el autor, es el constante cambio de personalidad. Con esto se refiere a la rapidez y variedad de —personajes” que experimenta. Estos cambios los explica considerándolos como —ensayos de sus yo posibles”. En su búsqueda de identidad actualiza el sentido *performativo* identitario que propone Butler: se quita y se pone disfraces que le definen su ser. Al caminar por las calles de la gran ciudad se pueden ver las diferentes apariencias-identidades que exploran: sus recorridos por la moda, por la identificación con —bus”, —daks”, —skats”, los presenta como intensos viajeros por su propio ser en donde el propio cuerpo es explorado como posibilidad de nuevos personajes.

La gran paradoja es que el adolescente vive este vértigo del cambio, sin embargo, en medio de una gran intolerancia en contra de lo diferente. Por esta razón los alumnos de secundaria se pueden ver mejor acompañados por docentes que promueven la tolerancia a la diferencia:

-En el espejeo que los maestros debemos realizar, podemos otorgar un elemento fundamental desde nuestra perspectiva de adultos: la tolerancia. En la

medida que un adolescente aprende a tolerar y convivir con formas diferentes a sus propias elecciones, puede valorar y recoger sus opciones personales. Por lo tanto, la búsqueda de un espacio escolar, así sea normalizado por la presencia de regulaciones y tareas generales, debe ser con suficiencia amplio para contener la expresión de formas del ser, incluso contradictorias. Si podemos generar un entorno alrededor del adolescente donde la diversidad tiene cabida, estableceremos para él un más transitable puente a su vida de adulto integrado” (Valencia, J., 2002:183).

Este señalamiento de Valencia es crucial, pues el campo de la equidad de género en la escuela secundaria, encuentra aquí una posibilidad de interpretación a partir de las condiciones del alumno. Si entendemos que la tolerancia a la diferencia incluye también a la diferencia de género, tenemos que es un valor que debe ser promovido pues los alumnos de secundaria tienden a la intolerancia.

Podemos oponernos a esta multiplicidad de personalidades, o podemos aprovechar esta capacidad / necesidad natural del joven, para plantearle actividades escolares donde no sólo reciba información, sino que también participe activamente jugando el papel de un sujeto que genera su propio aprendizaje.

Si adquiere personajes, facilitemos que adquiera la personalidad del investigador, del artista, del escritor, del deportista, etcétera. Una de nuestras más altas responsabilidades está en este nivel; aquello que podamos ofrecerle a un joven en formación como experiencia -no como datos-, marcará para siempre su vida. Por ello es importante, desde un punto de vista pedagógico, que centremos nuestra actividad en desarrollar pautas que generen vivencias.

Es tan importante saber cuánto suman dos más dos, pero lo es más, el pasar por el fenómeno de la comprensión de la suma. Los resultados, los datos simples, explotan una capacidad necesaria en el educando, la memoria; pero el abuso de la capacidad memorística dará de resultado que menos conexiones se establezcan en un cerebro que pronto terminará su maduración y que menos

experiencias vivenciales (es decir, con carga de emotividad) queden grabadas en la historia formativa del sujeto.

Por otro lado, dentro de esa búsqueda constante de sí mismo, el joven tiende a integrarse y a criticar la presión de las grandes ideologías. Amanecen en esta etapa las profundas crisis religiosas y las primicias de definiciones político-ideológicas.

Las ideologías contraculturales (es decir, las que representaban formas alternativas de organización cultural) permitían una expresión de inconformidad que no aparecía disparatada, sino comprometida y un poco hasta heroica. La natural actitud reivindicativa del joven urbano de nuestra época encontraba un cauce de identidad social y grupal, así fuera en una vía no aceptada por el conjunto social. Sin embargo, ahora lo vemos, la expresión de esa actitud reivindicatoria no siempre encontraba una identidad social y se manifiesta muchas veces como simple inconformidad o se transforma en un desgastante sentimiento individual de revancha.

Es cierto que los tiempos cambian; pero, eso no le ha hecho la vida más fácil a nuestros jóvenes. Sin embargo, tienen la misma responsabilidad que otros han tenido antes: crecer e intentar desarrollarse en personas en este mundo concreto.

Después de esta caracterización del nivel escolar en México, así como del alumno de la escuela secundaria, en el siguiente apartado se explorarán los conocimientos sobre las características y condiciones en que se da la práctica cotidiana del docente de escuela secundaria.

La práctica cotidiana del docente de secundaria

Para iniciar este apartado, es importante conocer cómo se ha construido hasta ahora la investigación educativa sobre la práctica cotidiana del docente de éste nivel, incluyendo las condiciones administrativas y laborales de los docentes de educación secundaria.

Es importante señalar que es un conocimiento muy incipiente. Esta investigación tiene en los trabajos de corte etnográfico realizados por Rafael Quiroz la línea principal de conocimientos empíricos. En estos estudios, el autor (1994, 1995, 1998,) ha explorado el significado que la escuela secundaria tiene para los alumnos. También ha estudiado la práctica cotidiana del docente y ha elaborado críticas muy precisas al currículo.

Últimamente, a raíz de la proyectada y no concluida Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES), el debate sobre la escuela secundaria ha llamado la atención de más investigadores que actualmente se encuentran trabajando en éste nivel educativo. En primer lugar abordaremos la formación inicial de los docentes y después sus condiciones de trabajo.

Antecedentes formativos

El año de 1997 la SEP empezó a aplicar en todas las escuelas normales del país la reforma de los programas de formación docente, iniciando con la Licenciatura en Educación Primaria, le siguió la de Preescolar en 1999 junto con la reforma en la Licenciatura en Educación Secundaria¹¹. En la licenciatura para la educación secundaria desaparecen algunas opciones formativas y se regresa a un enfoque orientado a la técnica bajo el argumento de “escatar la docencia” como eje fundamental del trabajo del profesor. Actualmente la escuela normal ofrece la formación para el docente de secundaria a través de las normales de educación superior. En el caso del Distrito Federal, en la Escuela Normal Superior se imparten 12 licenciaturas. A continuación analizaremos las condiciones formativas y de trabajo de los docentes de educación secundaria.

¹¹ Esta reforma fue transexenal pues el mismo equipo que la echó a andar con el gobierno zedillista lo continuó en el foxismo. Esta reforma sigue la crítica a la figura del docente investigador y en su lugar instaura la búsqueda del “docente reflexivo”.

La vida cotidiana de la escuela secundaria desde la óptica de la formación inicial

La valoración que la propia Escuela Normal Superior¹² hace de esta reforma es compleja y, en algunos casos, contradictoria: por una parte se alzan voces en contra de esta reforma que ha significado, así afirman, debilitar a la Normal Superior y a los docentes de escuela secundaria. Por otra parte, existe una percepción contraria, en la que se considera que la *Ley de Educación Superior* (LES) 1999 promueve el acercamiento entre la Normal Superior y las escuelas secundarias al poner el énfasis en la formación mediante la práctica docente. Estas voces, a favor de la nueva orientación de la Escuela Normal Superior, observan que las condiciones reales de la práctica docente en secundaria rivalizan con las intenciones formativas de este nuevo Plan de Estudios 1999. Advierten que, mientras en la Normal se busca impulsar un enfoque moderno y participativo, en las secundarias priva una práctica tradicionalista y unidireccional (Escuela Normal Superior, 2006). Los practicantes son reconvenidos cuando recurren a dinámicas de grupo participativas que implican más ruido o movimiento, pues en la secundaria, docentes y prefectos asocian el silencio con el orden. A pesar de la insistencia en la formación por el trabajo colegiado, los practicantes advierten que en las secundarias no se practica, ni existen colectivos escolares, las relaciones entre autoridades, docentes, alumnos y padres de familia siguen teniendo un carácter vertical. Frente a los llamados en la Normal a seguir una pedagogía participativa, dinámica, los practicantes perciben una institución secundaria autoritaria y represiva: En algunas escuelas secundarias, según las experiencias de los practicantes, se privilegia la suspensión como forma de llamar de atención a los alumnos ante conductas fuera de lo que tradicionalmente se asume como adecuada. Inclusive

¹² Centramos nuestro estudio en el conocimiento de la participación de la ENS en la aplicación de este nuevo plan de estudios dada la importancia de la institución en la historia de la formación de docentes de secundaria así como por el hecho de ser una de las principales instituciones formadoras en el Valle de México.

se llega a la separación definitiva o a gestionar el cambio de plantel, lo que en otros términos se traduce en la expulsión del alumno” (ENS, 2006:15).

Ante los ojos de los futuros docentes aparece una imagen de la escuela secundaria que dista mucho de ser el ideal que construyen, esta realidad abarca tanto las condiciones materiales como las relaciones humanas y condiciones de trabajo.

La primera impresión que se llevan de la secundaria es la de un edificio maltratado, descuidado, olvidado: -Es común encontrar edificios en cuyas fachadas se caracterizan por escritura con pinturas en aerosol, dibujos, paredes con evidente deterioro. En algunos centros educativos el daño penetra a las aulas, los baños, patios y de manera importante el mobiliario” (ENS; 2006: 14).

La visión que se forman de los alumnos de secundaria lleva a los futuros docentes a cuestionar su propia formación. Se notan rebasados por los problemas reales de los alumnos, tales como la nueva sexualidad que viven y no acaban de comprender ni dominar: ---los alumnos exponen un marcado interés por tópicos sexuales, lo que sin duda se asocia a uno de los problemas más recientes en las adolescentes, el evidente incremento de embarazos en alumnas de las escuelas secundarias. Es necesario sensibilizar a los docentes para que orienten a los alumnos” (ENS, 2006 16).

Pero también ven cuestionado su autoimagen docente cuando advierten que el lenguaje entre estudiantes rebasa las convenciones escolares y se instala en un uso que remite más a contextos extraescolares en donde encuentra dificultad para retomar su papel de referente formativo: -La realidad escolar presenta adolescentes que en sus vínculos emplean de manera natural, sin mayor cuidado, el uso de términos altisonantes para comunicarse entre ellos, esto independientemente del género” (ENS; 2006:16).

El alumnado de secundaria se construye, frente a los ojos del docente en formación, como un grupo complejo y problemático. A esta complejidad debe añadir el desconcierto que le causa el descubrir que este alumnado poco se parece al sujeto activo y participativo de las teorías educativas que la Normal se

ha empeñado en instruirle. En su lugar, se encuentra frente a alumnas y alumnos ajenos, remisos, poco interesados en participar en las clases, en fuga de una realidad escolar que poco les atrae.

El sujeto crítico, creativo, activo, que el imaginario de las escuelas normales quiere transmitir mediante textos, actividades y discusiones, sucumbe ante el alumnado real que se muestra envuelto en la vacuidad de la vida sin sentido que le supone el conocimiento escolar: -El conocimiento en distintos niveles, no resulta atractivo para el alumno; por el contrario, se muestra como un obstáculo que impide vivir la comodidad y el esparcimiento..." (ENS; 2006:17).

En la paradoja que es la vida humana, sin embargo, existen espacios de interés, como lo son las nuevas tecnologías de la información, para el alumno, en el que, para desconsuelo del practicante normalista, se muestra interesado, hábil, experto, superando incluso en el saber al propio docente: -En este sentido la tecnología ha permitido que un número importante de alumnos de la escuela secundaria llegue a ubicarse en condiciones de mayor conocimiento y manejo que algunos de los docentes" (ENS, 2006:17).

Este mayor conocimiento del alumnado en tecnologías demuestra que no es un sujeto pasivo ni ajeno al conocimiento, sino que la escuela secundaria no ha sabido encontrar la llave para atraer su interés y actividad. Sin embargo, al mismo tiempo, quizás el riesgo que quiere prevenir el propio docente es verse superado, como en este caso, por el alumno.

Así que la formación inicial que provee el nuevo plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria muestra las ventajas de girar la formación alrededor de la práctica en condiciones reales. Sin embargo, la práctica docente se constituye en una experiencia brutal, ante la que el futuro profesor puede sucumbir apabullado por la magnitud de la problemática. Es cierto que, algo que el futuro magisterio de secundaria no puede alegar es desconocimiento de la realidad en la que trabajará. Esto puede hacer pensar en que llegaran a las aulas los más comprometidos así como, sin lugar a dudas, los que no pueden

imaginarse otra actividad laboral, pase lo que pase. La equidad es el centro, el objeto, la escuela secundaria es el pretexto.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN VALORAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Antecedentes históricos

La formación en valores, como actividad escolar, ha sido una preocupación que, a lo largo de la historia, aparece conjuntamente con la constitución misma del Estado Mexicano, ya que la educación ha sido vista como una estrategia fundamental para la formación de los mexicanos. Esta formación en valores inició concebida como educación moral de los sujetos.

En el Siglo XIX esta intención se vio atravesada por la polémica entre liberales y conservadores, quienes fundamentaban la formación en distintas líneas y con diferentes objetivos. Los conservadores se basaban en la religión para aspirar a una formación moral de “las personas”, en tanto sujetos a los preceptos de pecado y virtud. Por su parte, los liberales, optaban por fundar su propuesta formativa en el ideal ciudadano, para formar un sujeto con derechos y con obligaciones.

En esos tiempos la formación moral, entendida como formación religiosa, fue parte de un intenso debate educativo, en donde los conservadores aumentaban el número de escuelas confesionales y los liberales continuaban luchando hasta conseguir que la educación fuese laica.

Posterior a la Revolución Mexicana, con la creación de la escuela secundaria en 1925, se perseguía, de acuerdo con Moisés Sáenz, resolver un problema que se manifestaba a nivel nacional, y era el “difundir la cultura y elevar su nivel medio en todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional positivamente democrático” (Santos, A., 2000: 21). La situación social se había transformado, se construía el Estado Nación Mexicano y se buscaba forjar las bases culturales que dieran legitimidad al nuevo régimen. Siendo así los propósitos de la enseñanza secundaria: “igralizar, en cada uno de los alumnos, la conciencia de solidaridad con los demás y formar hábitos de cohesión y

cooperación social” (Santos, A., 2000: 20). Democracia y justicia social eran los valores que permearían la educación.

Es en 1957 que se incluye en éste nivel educativo la Asignatura de Formación Cívica y Ética para confirmar la formación de valores nacionales. Encontramos aquí el espacio para analizar el por qué con la Reforma de la Educación Secundaria se plantea como un contenido curricular la equidad de género, como un valor por trabajar en la Asignatura de Formación Cívica y Ética: —.la desigualdad ha sido la barrera infranqueable que ha impedido que todos los mexicanos podamos encontrarnos para construir juntos una nación y una democracia” (Guevara, J., 1994: 627).

El combate a la desigualdad se ha trabajado desde la constitución del sistema educativo que aquí se trabaja, pero no es sino hasta la implementación de la RES que se especifica el propósito de que la escuela secundaria permita erradicar la desigualdad de género.

A continuación se presenta un breve recorrido de cómo la formación en valores se ha abordado en los diferentes espacios curriculares de Educación Secundaria a partir de 1993 y, sobre todo, en la ahora denominada RES.

En 1993 se promulgó una reforma al Art. 3° Constitucional, mediante la cual la Educación Secundaria adoptó un carácter obligatorio. Este carácter obligatorio compromete al gobierno a ampliar las oportunidades educativas y consolidar el carácter democrático de la educación así como la equidad en el acceso a una escolaridad básica más sólida y prolongada.

Como antecedente a esta Reforma, en mayo de 1992 la SEP estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB). Por lo que respecta a la Educación Secundaria el principal cambio propuesto por este Acuerdo fue la desaparición de la organización curricular por áreas del conocimiento y la propuesta de un nuevo currículo por asignaturas. De esta manera, las materias de Historia, Geografía y Civismo sustituyeron al área de Ciencias Sociales; y las materias de Física, Química y Biología, al área de Ciencias Naturales.

Debido a descuidos y desaciertos en la Reforma, a partir de ese momento en ciertos sectores de la educación secundaria se dio una dualidad de contenidos: mientras que en algunas escuelas se mantenía el viejo plan de estudios por áreas establecido durante las reformas planteadas desde 1973 a partir de los acuerdos de Chetumal¹³ otras comenzaron a trabajar con el nuevo plan por asignaturas. Paradójicamente, a pesar que la reforma de 1993 se proponía una nueva escuela secundaria, la realidad es que algunos de los puntos propuestos por el viejo plan de 1973 quedaron plasmados también en la estructura programática de la Reforma de la Educación Secundaria de 1993.

El modelo educativo del Acuerdo se propuso enseñar al educando a aprender por sí mismo, poniendo énfasis a tres aspectos:

1. Formación Cívica o nociones y prácticas acerca del orden histórico y actual de la patria. (derechos y obligaciones)
2. Formación cultural: Letras Ciencias y Artes.
3. Formación tecnológica. Nociones aplicadas al manejo de herramientas fundamentales del trabajo humano en relación con objetos precisos.

Supuestamente el nuevo plan por asignaturas formaría una conciencia crítica como defensa contra la expansión de ideologías enajenantes. De acuerdo con esta reforma la educación crítica se opone al dogmatismo, pragmatismo y autoritarismo. Además, propicia el análisis objetivo y la participación del pueblo. Los nuevos planes por asignaturas presentaban algunos propósitos principales: *Equidad* para que todos los mexicanos tuviesen acceso a todos los niveles de educación, *calidad* para que todo hombre y toda mujer puedan desplegar al máximo sus capacidades y *pertenencia* para que todo individuo pueda aplicar con provecho lo que aprende.

El cambio estructural dentro de los planes de secundaria pretendió reforzar aquellos contenidos que respondieran a las necesidades básicas del aprendizaje de la población joven del país y que solo la escuela podía ofrecer. Estos contenidos integrarían los conocimientos, las habilidades y los valores

¹³ SEP 1974 *Acuerdos de Chetumal* SNTE México

que les permitieran a los estudiantes tener un alto grado de independencia dentro y fuera de la escuela, facilitarían su incorporación al mundo del trabajo estimulando su participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación. Este plan pretendía, además, tener congruencia con lo aprendido en educación primaria y asegurar su relación con la secundaria.

Una de las características fundamentales de los programas de estudio del 93 fue que se propusieron un cambio de enfoque con respecto a los anteriores. Sin embargo en el Civismo prevaleció el esquema repetitivo y memorístico del anterior programa impidiendo el desarrollo de la capacidad de análisis de los alumnos.

Dentro de las prioridades de los Programas del 93 se encuentran:

- Establecer cursos por asignatura de Historia, Geografía y Civismo pretendiendo que con este cambio los estudiantes adquieran elementos de análisis para comprender los procesos de desarrollo del mundo, de las culturas, una visión del mundo contemporáneo y participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, derechos y obligaciones y el aprecio y defensa de la soberanía nacional.

El Civismo se impartió en el primer y segundo año y en tercero se adoptó la modalidad de Orientación Educativa con una duración de 3 hrs a la semana. Estos programas, nuevos en su momento, no incluyeron actividades de enseñanza, sus orientaciones didácticas fueron muy generales, solo resolvían de momento un viejo problema en la secundaria: la dualidad de estructuras curriculares por áreas y por asignaturas, la unificación en una sola estructura fue necesaria pero no representó la solución a los problemas en las escuelas secundarias. —Era la enseñanza del Civismo en los programas anteriores, sus contenidos escolares fueron pertinentes para los especialistas, en tanto que ninguna persona en común los utilizaba en su vida cotidiana, presente o futura salvo que fuera a practicar la especialidad que le correspondía a este

contenido, esto se debió en gran medida a que los autores de esos programas se identificaron con el saber especializado de esa disciplina”¹⁴

Entre los anteriores y los programas de civismo del 93 existió poca variación. Podemos encontrar múltiples ejemplos de que los contenidos no correspondieron a los intereses de los adolescentes. Algunos de los aspectos del programa obedecieron a la lógica de las disciplinas y se olvidaron en gran medida de la estructura del saber cotidiano de los estudiantes. —el hecho de querer brindar a los alumnos la misma oferta escolar no implicaba necesariamente que todos aprendieran lo mismo, de hecho, los alumnos hacían una falsa apropiación de conocimientos, ya que en las vacaciones olvidaban lo que aprendieron durante todo el año” (Taba, H., 1972:54).

Marco curricular de la práctica docente en la formación moral: la Reforma de la Educación Secundaria

Como parte del Plan Nacional de Educación 2001-2006, se impulsó la que fue llamada Reforma Integral de la Educación Secundaria, más conocida por sus siglas: RIES.

Esta reforma se vio envuelta en gran polémica, recibió muchas críticas, ya que a excepción de algunas reuniones con autoridades educativas sólo se consultó a algunos gremios docentes instituciones especializadas, así como a unos cuantos expertos, cuyas opiniones se escucharon pero no fueron tomadas en cuenta, ya que, finalmente fue el nuevo contexto curricular en que se desarrolló la práctica docente de secundaria a partir del ciclo escolar 2006-2007.

La Reforma a la Educación Secundaria RES, que dejó de llevar el nombre de integral, porque que únicamente se adecuarán planes y programas, implicó

¹⁴ Desde la fundación de la SEP en 1921 el civismo apareció dentro del mapa curricular con el nombre de Moral Cívica y Ética. (Fernando Solana 1981: 320)

modificaciones de horarios, mejorar la infraestructura escolar, nuevas asignaciones y capacitación de profesores, así como la elaboración de material didáctico acordes a los nuevos modelos curriculares.

De acuerdo con algunos investigadores educativos entrevistados por La Jornada (26 mayo, 2006), la RES no tomó en cuenta la formación de los maestros ni las prácticas de enseñanza arraigadas en el trabajo cotidiano y pretende que el docente modifique por prescripción sus concepciones y saberes desarrollados a lo largo de su experiencia en el aula.

Algunos de los elementos diagnósticos de la situación de la escuela secundaria que justifican la RES se presentaron en el capítulo anterior. A continuación se precisan los propósitos de la RES.

Acorde con los principios constitucionales se plantea que sea la formación ciudadana para la vida democrática el propósito fundamental de este nivel educativo: —la educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo. Para ello es necesario fortalecer progresivamente la educación secundaria atendiendo los siguientes aspectos:” (SEP, 2006).

Los aspectos que se consideran son cobertura, permanencia y calidad. Es decir, criterios que se han asimilado desde siempre con el discurso de la calidad educativa. Estos tres aspectos buscan atender precisamente el problema de falta de cobertura, la reprobación y malos aprendizajes de los que adolece la secundaria. A estos criterios de calidad se sumó la preocupación por atender a la diversidad cultural mediante un propósito orientado a la equidad: —...diseñar modelos adecuados que atiendan las distintas demandas y necesidades y produzcan resultados equivalentes para todos los alumnos, independientemente de su origen y condiciones” (SEP, 2006).

Se buscó articular la secundaria con la educación primaria y preescolar, compartiendo el modelo de gestión y el modelo curricular. Por último, se aspiró

a alcanzar la pertinencia, entendida como lograr que alumnos y docentes disfruten la convivencia escolar.

Entre las reformas que la RES incluyó estuvo la reforma curricular. En el ciclo escolar 2005-2006 se desarrolló la “primera etapa de implementación”. Al respecto se explicó en el “Documento Introductorio al Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria” que el criterio curricular de arranque fue la definición del perfil de egreso. En tanto la escuela secundaria es la última etapa de la educación básica se define, así mismo, el perfil de egreso de esta educación fundamental. Este perfil se definió, en principio, considerando la aspiración fundamental de formar ciudadanos.

Perfil de egreso de la educación básica

Después de la consideración sobre el perfil de egreso que hace la SEP, la reforma curricular de la RES se propuso la especificación de “rasgos deseables” de alumno egresado de la secundaria, considerando competencias para la vida que les permitirán participar activamente en el mundo actual a partir de la idea de una formación integral del individuo. “Para avanzar en la articulación de la educación básica se ha establecido un perfil de egreso que define el tipo de ciudadano que se espera formaren su paso por la educación obligatoria” (RES, 2006).

Estos rasgos integraron tanto conocimientos disciplinares como aspectos cognitivos y afectivos. Se establecieron rasgos deseables para el alumno egresado de la educación básica (ANEXO 1). De éstos, tres de ellos especificaron la formación valoral deseada y, por ende, se vincula intensamente este aspecto con la equidad de género:

- e) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.

f) Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones (RES, 2006).

Sin embargo, es evidente que de manera explícita no se recuperó el valor de la equidad, pues en el rasgo —fse habló de —convivencia respetuosa”. Es distinto el concepto de respeto como relación que congela las situaciones existentes a diferencia del valor de equidad que propone el cambio dinámico en las relaciones para desaparecer las diferencias existentes. Esa es la situación de la inequidad de género. Para lograr la equidad no basta con el respeto, son necesarias acciones afirmativas que reconozcan la desigualdad y no se escondan bajo el lenguaje de —respeto a la diversidad”. Es decir, la desigualdad de género no consiste sólo en entender que hay una diversidad de género, no es simplemente la convivencia entre diferentes sino la existencia de un mecanismo social de exclusión y dominación de un grupo sobre otro.

Sin lugar a dudas destaca, en estos rasgos vinculados con la formación valoral, el valor del respeto. En una sociedad tan autoritaria, con la —incipiente democracia” que vivimos en México no es posible entender este énfasis sino es a partir de la intención de buscar mantener el estado de cosas.

De los rasgos anteriores se desprenden —competencias para la vida”. Se argumentó que la vida se ha complejizado y que demanda por lo tanto mayores niveles educativos y —aprender a aprender”.

Se afirmó, en la RES que una competencia incluye un saber, un saber hacer y un saber ser. Al mismo tiempo se explica que una competencia —se muestra”. En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. A esta manifestación de la competencia la SEP

la calificó como “movilización de saberes”. Se incluyen competencias para la vida, de estas cinco competencias tres están vinculadas implícitamente con la equidad de género y a continuación se enumeran:

—1) Para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir las consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

2) Para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con otros; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

3) Para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para tomar decisiones y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; actuar para favorecer la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar teniendo en cuenta las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo” RES (2006).

En este perfil se propone formar a los jóvenes como ciudadanos, sin embargo, se puso énfasis más en las obligaciones que en los derechos. Se enfatizó el apego a la ley, el deber ser, la prevalencia de lo que Young denomina la “ética de la justicia”.

Crítica al enfoque de competencias en el nuevo plan de estudios de secundaria

Se advierte que en el texto de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) una enredada explicación de lo que es una competencia buscando tomar distancia del marco de la capacitación laboral, del cual se desprende este concepto, y se le buscó justificar asociándolo con conceptos constructivistas. Con este enredo puede ser que se quiso esconder la intención empresarial de la RES. Trataré por lo tanto, dada la importancia que esta característica de la competencia tiene en sus implicaciones curriculares de advertir el origen y efectos del concepto de competencia en el ámbito educativo.

La nueva cultura laboral promovida por la economía global, requiere de trabajadores competentes, por lo que se demandó a la educación un currículo orientado a la formación en competencias. Las competencias establecen criterios de logro específicos que los individuos deben mostrar (Ribes, E., 1990). La formación en competencias buscó una gran relación entre teoría y práctica por lo que enfatizó la formación en situaciones reales de trabajo mediante estancias, residencias o tutorías. La formación en competencias forma parte de, además, de una política mundial persistente en los planes más novedosos de formación profesional, que siguen esta orientación¹⁵ y poco a poco van aplicándose más en otros niveles educativos.

La formación en competencias y su consiguiente certificación obedece, además de a la demanda laboral, a la movilidad de las personas como otro signo de nuestros tiempos. Junto con las grandes migraciones, se da un intercambio intenso de profesionistas. Considerando el contexto diverso que puede significar la formación profesional en diversos países, se requiere establecer estándares compartidos que indiquen claramente las habilidades laborales de

¹⁵ Un ejemplo lo ofrece el Marco Común Europeo para la enseñanza del idioma, en donde se establecen las competencias y condiciones de certificación para toda Europa en esta materia. Ver Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.

las personas, razón por la cual se establecieron exámenes de certificación de competencias.¹⁶

Aunque la visión neoliberal de la educación considere que la formación en competencias es la mejor opción curricular, las valoraciones críticas de la formación en competencias denuncian el carácter inmediateista y carente de teoría de este enfoque. Desde el punto de vista pedagógico se puede prever una silenciosa y discreta vuelta de la “tecnología educativa” puesto que se señalan comportamientos específicos que el alumno debe lograr y al docente se le sujeta a tiempos rígidos que debe cumplir conforme a una planeación centralizada. Con currículos orientados a la formación de competencias y la certificación se cuestiona la libertad de cátedra al exigirse el cumplimiento de estándares nacionales mediante la aplicación de exámenes que se convierten en los verdaderos guías de la tarea educativa.

El rumbo de la SEP en el ámbito curricular se sigue orientando hacia el modelo de formación en competencias, tanto en la currícula de educación primaria como en la de secundaria. A pesar de que los programas fueron diseñados bajo el gobierno del PRI la alternancia política iniciada en el año 2000 y que tiene desde hace 11 años al PAN ocupando la presidencia de la República, no significó un cambio en la orientación de la educación básica. Así lo hizo ver la incorporación de la asignatura de educación valoral que fijó sus propósitos en términos de competencias a formar en el alumno (Avilés, K., 2003). Además, se publicaron para esta nueva materia, una edición anual de libros para el alumno desde el 2002 hasta el año 2006.

Sin embargo el rumbo curricular no sólo se advierte en las nuevas asignaturas y libros de texto, también se hace explícito en el Programa Sectorial de Educación, en donde se señala que deberán ser definidas las competencias académicas para cada grado de la educación básica, incluyendo a preescolar: Establecer la gradación de las habilidades y competencias a desarrollar por los alumnos, así como los estándares de logro educativo, para cada asignatura y

¹⁶ Al respecto se debe apreciar cómo una de las condiciones de la modernización de las universidades en México lo constituye certificar a sus egresados de licenciatura.

grado de la educación básica, a fin de conformar el perfil de egreso de cada nivel educativo.

Asumir para el nivel de secundaria y para la educación básica en general, el enfoque de formación en competencia lo considero cuestionable. La aplicación en México del enfoque de formación en competencias en la educación básica aparece, como mencioné con anterioridad, desde el año de 1992 con los nuevos planes de estudio para primaria y secundaria. Su aparición respondió a una fuerte crítica por la baja calidad educativa demostrada por los alumnos formados en los planes de estudio anteriores (Guevara, J., 1994). Sin embargo, a casi 20 años de esta reforma México sigue siendo un país de alumnos reprobados. Las reformas curriculares orientadas a la formación de competencias no demostraron ser la solución educativa, como lo demuestran los bajo puntajes obtenidos por los alumnos mexicanos en las pruebas de la OCDE, donde ocupamos el último lugar entre los países miembros, aunque somos los mejores de las naciones latinoamericanas evaluadas (OCDE, 2002a). Este fracaso nacional forma parte del balance negativo que se hace a los acuerdos de Jomtien en tanto que el propósito de educar a las mayorías, —educación para todos”, degeneró en políticas educativas frenéticas de expansión masiva descuidando la educación, confundió la tarea de educar por la de abrir escuelas y matricular niños: —La carrera por los números hizo perder nuevamente de vista la calidad, reduciendo universalización a acceso, calidad a eficiencia, aprendizaje a rendimiento escolar, visión ampliada a aumento de años de estudio; hizo desestimar la importancia de la investigación y la experimentación, ante la urgencia por hacer y por masificar; hizo olvidar las lecciones aprendidas por los países y por las propias agencias en torno a la innovación educativa, su especificidad, sus condiciones de éxito y sustentabilidad, su dificultad para expandirse rápidamente o para dejarse transplantar a otros contextos” (Torres, R., 2000: 147).

Sería adecuado decir, también, —al carrera para los números”, en tanto que este es el resultado de políticas educativas impulsadas con ópticas empresariales, monetaristas, en las que el dato y la prueba de los beneficios lo da un número. Señalada desde la Cumbre de Jomtien, la crisis de la educación básica, (Thompson, A., 2000: 98) parece seguir irresuelta a pesar de 10 años de políticas, recursos y esfuerzos dedicados para atacarla. Se tapó el hoyo de la falta de cobertura y se destapó el hoyo de la falta de calidad, tal y como lo señala la Declaración de Dakar (Little, A., y Miller, E., 2000). La formación de competencias tampoco significó, necesariamente, una mejora. Por otra parte, ante el argumento de que la formación en competencias asegura una preparación para la vida laboral debe considerarse que, si bien, la industria requiere mano de obra calificada y para ello exige cambios en la escuela (Didou, S., 1997, 2009), no necesariamente esto debe convertirse en un reduccionismo del trabajo educativo. Debe ser una tarea de los educadores repensar los contenidos educativos, como lo recomienda la UNESCO (2001) a la América Latina: —Bcernir y establecer lo básico y prioritario que han de aprender todos los alumnos y alumnas, de manera que los "pilares de la educación" aparezcan equilibradamente, tanto en sus dimensiones humanista como tecno-científica considerando las necesidades de los individuos y las demandas del mundo social, cultural, laboral y político”.

El aliento por formar competencias, argumentan sus promotores, supone la posibilidad de mejorar la educación y asegurar mejores estándares de vida. Es decir, en el discurso neoliberal se promete atacar de manera prioritaria las desigualdades sociales, como se ilustra en el Programa Sectorial de Educación: —...es preciso reorientar los esfuerzos y los recursos que se destinan a la educación para que su aplicación compense de manera efectiva los rezagos y carencias de la población en desventaja” (SEP 2006).

Pero enunciar una intención no la convierte en realidad, sobre todo cuando estas promesas se ven cuestionadas por las acciones concretas de la SEP quien, en los hechos, no parece tomar partido por los que menos tienen sino

promover la disputa encarnizada por los pocos recursos existentes mediante políticas como la de “escuelas de calidad”. Esta opción, además, ha mostrado muy pocas ventajas al comparar los rendimientos académicos de los niños que participan en esta innovación con los niños de escuelas que no participan (Muñoz, I., 2002; Gorard, S., y Taylor, C., 2002).

La propuesta neoliberal que promete una mejor formación si optamos por la orientación en competencias está tan poco fundamentada como otras que acompañan esta propuesta cultural en el campo educativo, tales como: las escuelas de calidad, los bonos educativos, el trabajo colegiado, la vinculación entre la escuela y el trabajo. Se supone que todas estas orientaciones educativas mejorarán la enseñanza y la vida de las personas, pero los resultados de investigaciones al respecto no apoyan esta esperanza. Gorard y Taylor (2002), encontraron que, por una parte, es muy complicado técnicamente comparar aprendizajes de distintas generaciones de alumnos que cursaron diferentes programas de enseñanza en un nivel educativo específico. Pero, además, en el estudio que hacen no se encontraron esas enormes diferencias a favor de los niños que se están formando bajo estos principios neoliberales, como se supondría debería suceder. Específicamente en su investigación trabajaron el efecto del bono educativo y no encontraron que esto genere una mejor calidad educativa. Resultados parecidos hallan Blackwell, Bowes, Harvey, y Knight, (2001), acerca de la formación en el trabajo que es característica de los currículos de competencias, pues no se encontró una relación directa entre mejor preparación y formación en el lugar de trabajo. Estas investigaciones ponen en tela de juicio que las fuerzas del mercado, como se prometió, promuevan mejor calidad educativa. Lo que sí se ha demostrado es que las orientaciones educativas neoliberales globalizadoras no atacan la desigualdad social, pero sí ahondan las diferencias y privilegian a los que más tienen (Nixon, J., Marks, A., Rowland, S., y Walker, M., 2001)¹⁷.

¹⁷ Dadas las contradicciones del discurso globalizador se ha señalado que ésta ha sido idealizada, pues, “dada la correlación de fuerzas a nivel internacional, en lo económico y lo político, puede ser un eufemismo y no ser una interdependencia, sino imposición de roles para los débiles de acuerdo con las

Los programas de Educación Cívica y el discurso de género

Es el 26 de mayo de 2006 la SEP publicó en el Diario Oficial de la Federación la versión de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) que se implementó en las escuelas secundarias del país a partir del mes de agosto de ese año.

Analizando este documento se encuentra que la formación en valores, la educación sexual y la equidad de género, son temas transversales que se abordan en más de una asignatura durante los tres años que dura la educación secundaria.

Así, la Reforma, reconoció que las interacciones entre hombres y mujeres en el espacio escolar son importantes en la formación valoral de los alumnos, ya que en ellas se manifiestan diversas actitudes de manera implícita y explícita respecto al género.

En lo referente a la Educación sexual y equidad de género el programa plantea en términos generales que los jóvenes se relacionen entre ellos de forma armónica, debiéndose manejar información veraz y confiable para que los alumnos prevengan embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual.

De acuerdo como lo marca la Reforma, (RES) para que esta propuesta formativa fuera posible, se consideró la inclusión de temas relacionados con la educación sexual y la equidad de género en diversos espacios del currículo de la educación secundaria, como es el caso de las asignaturas Ciencias I y Formación Cívica y Ética I y II.

Asimismo, se señala que en otras asignaturas como Español y Danza, por ejemplo, también se pueden abordar los temas de sexualidad y género. Con esto se busca propiciar el desarrollo de habilidades, nociones, actitudes y valores que permitan a los alumnos analizar información relacionada con el

prioridades establecidas por la metrópolis” (Cano, 1999:33). Es decir, más que buscar la equidad, la globalización promueve la desigualdad en el ingreso, amplía la brecha económica entre las naciones y se cae en una cultura que privilegia el mercado pues, en aras de la competencia mundial y la globalización económica se legitima la explotación, se justifica la desigualdad social, se reprime la diferencia, los deseos de libertad y se priorizan los intereses de las empresas sobre los de la sociedad.

género, el desarrollo poblacional y la participación de hombres y mujeres en diversos aspectos de la vida social, cultural, científica y artística: —Las relaciones que se establecen entre alumnas y alumnos, el trato diario que los docentes tienen con ellos, la manera en que se dirimen conflictos, el tipo de conductas que se sancionan y las oportunidades que se brindan a unas y a otros, concluyen, en sí mismas, toda una dimensión que forma en valores y actitudes orientadas al género y la sexualidad que los docentes y directivos no deben desaprovechar como parte de la formación que se ofrece en este terreno. Así, se requiere que todos los docentes cuenten con información confiable y actualizada sobre ese campo” (RES, 2006).

La primera impresión que uno tiene cuando hace la revisión de la Reforma, es que la equidad de género ocupa un papel preponderante en todo el currículo de la escuela secundaria, sin embargo, al analizar en detalle la propuesta, se advierte que no pasa de una mención de la diferencia sexual. No hay una problematización de la inequidad existente en la sociedad, tampoco se encontró una justificación al porque se incorpora este contenido en la asignatura de Formación Cívica y Ética, así como de manera transversal en todo el currículo de educación secundaria.

Otra situación que salta a la vista es que no se hace, a pesar de su importancia, una caracterización de los valores ni de su desarrollo y formación. Se presenta la sexualidad con una visión hedonista, carente de una caracterización formativa, humana. Es decir, considero que no basta con incluir la frase —equidad de género” sino se hace una verdadera caracterización de sus implicaciones curriculares. Es insuficiente hablar de las diferencias entre hombres y mujeres sino se hace una historización que permita comprender el vínculo entre —poder” y los roles de género asignados a hombres y a mujeres. No se trata simplemente de incorporar temas de género en el currículo; debe considerarse la capacitación de los profesores, el perfil, la idiosincracia mexicana, y una tarea de actualización docente muy fuerte. En esta recuperación de la importancia de la formación moral resalta el peso que se le

da a la enseñanza de los valores. A continuación revisaré este concepto fundamental: los valores y su enseñanza.

La enseñanza de los valores

Los valores son un término con múltiples acepciones, que es retomado, además, por diversas disciplinas entre las que se encuentran: Filosofía, Economía, Psicología, Pedagogía, Antropología, entre otras. Este carácter polisémico es remarcado por el hecho de que se ha vuelto, también, una palabra del lenguaje cotidiano.

El origen y desarrollo de los valores se da en el seno de la Filosofía, en donde ha sido una presencia constante desde la antigüedad. Los valores desde el punto de vista filosófico, enfrentan en su posibilidad de definición dos posturas que son la objetiva y la subjetiva (Frondizi, R., 1995).

La tesis objetivista propone que los valores son independientes de las cosas y, por lo tanto, se caracterizan por su atemporalidad, universalidad y ser independientes de las características del individuo que los percibe. Esto supondría la presencia dominante de un conjunto de valores en todos los tiempos y en todos los lugares.

La tesis subjetivista, por su parte, considera que los valores son relativos: no son inherentes a los objetos sino que dependen del individuo. El sujeto hace la valoración, o adjudicación del valor, de acuerdo con sus intereses, gustos o preferencias. En este sentido los valores serán distintos para cada época y lugar, aún más, podrán ser distintos para cada individuo aunque estén compartiendo el mismo espacio y tiempo.

Frondizi (1995) supera esta antítesis proponiendo una lógica distinta de concebir la relación sujeto-objeto. Mientras que las dos primeras aproximaciones consideran la relación valoral de manera unidireccional, Frondizi propone la interacción o bidireccionalidad entre sujeto y objeto. De esta manera se asume una participación de las características sociohistóricas y psicológicas del individuo en la asignación del valor, pero a partir de cualidades

objetivas de los objetos que entran en relación con la sensación personal. Es crucial apreciar que esta interacción sujeto-objeto se debe enmarcar en el contexto sociohistórico del individuo.

La propuesta del autor implica una crítica al carácter a histórico y subjetivista del ser humano y sus valores. Tanto la posición objetiva como la subjetiva evaden la naturaleza social del hombre, además, en la posición objetivista se carece de una perspectiva genética de los valores, pues se pasa por alto que, aunque la valoración sea, en el último de los casos una tarea personal, tiene un origen social desde el cual se llega, al final del aprendizaje, a la valorización personal” (Vigotski, L., 1978: 232).

Sustentada en Frondizi y siguiendo la línea socioantropológica de Heller se retoma la definición de valor propuesta por Yurén (1995), en la cual se considera el valor como unidad dialéctica sujeto-objeto en cuanto se reconoce lo valioso como una cualidad objetiva apreciada por un individuo. Estas cualidades objetivas son valiosas en cuanto atienden necesidades del individuo. Por tanto el valor no es ni el objeto ni sólo el sujeto sino la unidad dialéctica interactiva constituida por ambos.

En esta perspectiva socio antropológica es esencial la relación entre el valor y el grupo social en que surge y es admitido. En esta unidad concreta sociocultural se construyen los valores económicos, políticos, sociales y culturales. Los valores poseen una eficiencia en cuanto esas *ideas sobre lo deseable* definen pautas generales de orientación para las decisiones sobre la acción.

Los valores surgen como búsqueda de la satisfacción de necesidades. Las necesidades del individuo, siguiendo a Heller se distinguirían entre *radicales* y *manipuladas*.

Las *necesidades radicales*, génesis de la naturaleza humana, incluirían la libertad, la conciencia, la sociabilidad, la objetivación y la universalidad. Estas necesidades implican un vínculo social para su existencia y manifestación la cual puede ser mediante deseos, aspiraciones e intenciones. Evidentemente

estas necesidades se realizan cualitativamente, diríamos, trascienden la material, aunque lo implican.

Por su parte las *necesidades manipuladas* se refieren a la necesidad de tener, de poseer, por lo que se satisfacen con la posesión de objetos. Esta relación entre necesidades radicales o manipuladas se da en una situación temporal y geográfica específica a la que se denomina "situación axiológica". Los valores están sometidos al flujo histórico. Hay momentos en que surgen y se establecen determinados valores básicos, pero éstos se pueden modificar a lo largo de procesos evolutivos. Precisamente, en una forma similar a la que describe la teoría de las catástrofes, cuando desaparece una unidad cultural dada se produce simultáneamente un vacío de valores, que da lugar a la entrada de nuevos valores y de nuevas "épocas" y culturas.

Otra definición de valor nos la da Milton Rokeach (1973), quien define al valor como:

—al convicción perdurable de un modo específico de conducta o estado final de existencia que es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contrario" (García, S., y Vanella, L., 2001). Así encontramos que Rokeach atribuye a los valores cualidades, admitiendo un componente emotivo, es decir, el hecho de hagan a uno sentirse bien o sentirse mal.

Por otra parte, la teoría del carácter y el contenido universal, que se funda en los requerimientos básicos del ser humano, la cual fue propuesta por Schwartz (2001), define los valores humanos como objetivos deseables, cuya importancia varía y que sirven como guía de principios en la vida de las personas.

En esta teoría encontramos cómo el aspecto del contenido axiológico resulta muy importante, puesto que permite distinguir a los valores entre sí. Y para ello Schwartz (2001) enfatiza entre diez tipos de valores generales con sus respectivos valores específicos, los cuales son: Poder, Logro, Hedonismo,

Estimulación, Autodirección, Tradición, Universalismo, Benevolencia, Conformidad, Seguridad.

Otra definición de valor es la que nos lo presenta como: —preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y que están socialmente regulados. Se constituyen como tales en un momento particular de la historia de la humanidad y han trascendido dichas épocas, no como esencias inmutables o imperativas, sino como ideas de valor, no definidas en sí mismas, pero mantenidas en consenso aún cuando no se pongan en práctica” (García, S., y Vanella L., 2001).

Una vez que se presentaron algunas de las múltiples definiciones que hay sobre los valores se presenta un breve recuento de los principales paradigmas pedagógicos acerca de la enseñanza de los valores, entendidos estos como partes constituyentes de la formación moral.

El aprendizaje y desarrollo de los valores

De la reflexión filosófica sobre los valores se desprenden teorías científicas acerca de los valores. Diversas disciplinas aportan sus explicaciones y, aún al interior de cada disciplina, existen teorías en competencia. En esta diversidad se aprecia la existencia de microparadigmas o modelos explicativos que orientan a los investigadores en un campo específico, sin interferir o implicar una prevalencia en otros campos diferentes, ese es el caso de la explicación psicológica de Kohlberg (Kohlberg, L., Power, F. y Higgins, A., 1997) acerca del desarrollo moral.

Durante muchos años, la explicación de Kohlberg (1997), sustentada en el paradigma de Jean Piaget, rigió las investigaciones que desde el campo psicológico se hicieron con relación a los valores. Kohlberg (Kohlberg, L., Power, F. y Higgins, A., 1997) realizó una importante contribución a la psicología mediante su análisis al conocimiento y comprensión de los niños

respecto de la moralidad. La teoría de Kohlberg se fundamentó en el trabajo de Piaget acerca del desarrollo cognitivo. Según Kohlberg (Kohlberg, L., Power, F. y Higgins, A., 1997) existen seis etapas de éste desarrollo contenidas en tres niveles de moralidad.

Conforme a su fundamento piagetiano Kohlberg propone que estas etapas de son invariantes, independientes de la cultura y aún de la educación recibida. Otra característica es que no varían dependiendo de la situación, es decir son transituacionales y, por último, son jerárquicas, es decir llevan un orden que debe ser obligadamente seguido paso a paso. Particularmente la teoría se define como una descripción del juicio moral, no necesariamente de la conducta moral o de la correspondencia entre la conducta y el juicio. La regla general que sigue esta descripción es que se transita de una lógica supeditada a la obediencia y al interés propio a una lógica racional del acto moral y que considera tanto el interés propio como el bien común.

Brevemente describiremos los niveles y etapas que conforman esta descripción del juicio moral: el primer nivel lleva el nombre de moralidad pre convencional e incluye a las etapas de moralidad heterónoma y la etapa de individualismo, propósito instrumental e intercambio. En este nivel los niños se preocupan por "hacer lo correcto" para evitar el castigo, la reprimenda, es decir, las consecuencias aversivas. Pasando a una segunda etapa en la cual se guía la conducta moral conforme al propio interés y necesidad, ajustando los criterios de bueno y malo a sus propias conveniencias.

El segundo nivel, moralidad convencional, comprende también dos etapas, la primera que es la de las expectativas interpersonales mutuas, las relaciones y conformidad instrumental; la segunda etapa es la del sistema social y conciencia. La primera etapa se caracteriza por una definición del bien a tono con la expectativa de agradar a las personas. El individuo se caracteriza por mostrar interés en las personas y seguir el criterio de "ponerse en los zapatos de la otra persona", es decir considerar al otro. La segunda etapa de este nivel

el principio del juicio moral es el de cumplir con el deber, cumplir la ley considerando que de esta manera se contribuye al orden social.

En el tercer nivel, denominado moralidad posconvencional se incluyen, igual, dos etapas: la etapa de contrato social o utilidad y derechos individuales y la etapa de principios éticos universales. En la primera etapa el juicio moral se guía no sólo por que “así lo indican las leyes” sino porque se considera que es necesario para proteger los derechos de cada persona. El juicio parte de la búsqueda del bien común y el reconocimiento del beneficio propio en relación con el del bien de los demás. La última etapa que es la de los principios éticos universales la persona basa su juicio en la creencia en principios éticos adoptados conscientemente. En el caso de un dilema moral esta persona mantiene sus principios independientemente de las consecuencias negativas que le puedan traer.

Esta fascinante teoría del desarrollo moral fue construida a partir de sencillos experimentos y con un reducido número de datos, Sin embargo, su impacto fue impresionante, convirtiéndose durante muchos años en la teoría más empleada en este campo.

La crítica a Kohlberg desde la perspectiva de género: la aportación de Gilligan

Es común que una gran teoría enfrente también grandes críticas. Se señala que la teoría de Kohlberg es una explicación con un poderoso sesgo cultural a favor de las ideas occidentales de individualismo, libertad y justicia, elementos característicos del pensamiento mercantilista desarrollado por el capitalismo. Kohlberg estuvo de acuerdo con esta crítica y advirtió acerca de la necesidad de emprender más investigaciones al respecto para revisar su teoría.

Entre las diversas revisiones críticas que se han hecho a esta posición está la de (1982) quien, partiendo de una perspectiva feminista, critica la “objetividad” de los estudios de Kohlberg y argumenta que contienen un sesgo que hace parecer con menos desarrollo moral a las mujeres con relación a los hombres.

La argumentación de Gilligan es que dicha teoría privilegia valores masculinos denostando a los valores femeninos.

Gilligan (2003) señaló que los participantes de las investigaciones de Kohlberg eran únicamente hombres por lo que en sí mismas sesgaban la posibilidad de aplicarse al entendimiento del desarrollo moral, en tanto que olvidaban a la mitad de la humanidad: a las mujeres. Esta crítica fue poderosa y fructífera, su obra *«In a Different Voice»*, publicada en 1982 generó una gran cantidad de experimentos con el afán de evaluar si había estado en lo correcto o se podía sostener la universalidad de la teoría. Los resultados advirtieron que no existían diferencias sexuales en el juicio moral, pero dejaron abierta una puerta: la diferencia de género en el campo de los valores.

Sin embargo no se conformó con hacer una crítica a la teoría de Kohlberg, sino que hizo una reformulación del desarrollo moral basándose en la idea de que las mujeres razonan de forma diferente sobre los dilemas morales.

Los valores desde la perspectiva de la atención

Gilligan contrasta de varias formas tanto el enfoque de razonamiento moral que advierte en los hombres participantes en los dilemas morales de Kohlberg como el razonamiento moral de las mujeres a las que ella entrevista. Esta comparación la lleva a proponer que los hombres tienden a asumir la *«perspectiva de la justicia»*, desde la cual consideran a las personas como individuos aislados y diferenciados, lo que lleva a centrarse en los derechos de la persona, es decir, los varones hacen énfasis en la justicia.. Por otra parte, las mujeres tenderían a desarrollar una *«perspectiva de la atención»* en la que se resaltan los aspectos de relación entre las personas y la comunicación, por lo que las mujeres ponen el énfasis en el cuidado de la persona. Esta diferente perspectiva implica no que las mujeres tengan menos desarrollo valoral sino que tienen una perspectiva diferente. Siguiendo con su propuesta Gilligan identifica 3 niveles de desarrollo moral alternativos a los de Kohlberg:

En el nivel 1 o de moralidad preconvencional la persona se preocupa por sí

mismo y su supervivencia. En el nivel 2 o de moralidad convencional la preocupación reside en ser responsable y mostrarse atento con los demás. En el nivel 3 o de moralidad posconvencional la preocupación radica en uno mismo y también en los demás de manera interdependiente.

Con los años, diversas investigaciones (Jaggar, A., 1996), revisaron la metodología de los experimentos de Kohlberg y encontraron que tal sesgo o diferencia sexual no existía pues, prácticamente, las mujeres obtenían los mismos puntajes que los hombres, es decir, el sexo no fue una variable para predecir el desarrollo moral. Sin embargo, la argumentación de Gilligan abrió los ojos a pensar la existencia de escalas de valores diversas y no universales. Las posturas más alternativas señalan que las diferencias en las configuraciones valorales trascienden el sexo y pueden estar presentes tanto en los hombres como en las mujeres —Estoy segura de que hay hombres que muestran un razonamiento moral femenino y mujeres que exhiben un razonamiento moral masculino” (Hyde, J., 1995: 71).

Considerar la perspectiva feminista como una visión alternativa en el campo de los valores en la formación no significa adscribirse a una postura militante en la que se dejen viejos prejuicios y se asuman nuevos. El sentido de esta recuperación es el asumir una posibilidad que busca ser sensible a la variedad, sobre todo en el campo de la formación docente en un sector históricamente femenino como es el de las educadoras. Asumimos la riqueza de la perspectiva femenina en la ética considerando lo señalado por Jaggar (1996) respecto a la necesidad de tener una posición crítica. Además, debe aclararse que, aún este planteamiento crítico de Gilligan, recibe cuestionamientos en tanto que se ubicaría como parte de un —feminismo de la diferencia” en el cual se legitiman distinciones intrínsecas propias de cada género, lo cual implicaría sostener el actual discurso inequitativo del sistema patriarcal (Young, I., 2000).

Sin embargo, no podemos dejar de destacar que esta posibilidad de entender alternativamente el desarrollo de los valores construye una nueva óptica para el estudio de los valores en la formación docente, particularmente en el de la

formación de educadoras. Encontramos esta posibilidad heurística por los resultados hallados en diversos estudios sobre los valores de los docentes en donde se ha identificado que la búsqueda de la afectividad y valores como los de la amistad y el respeto a las personas son apreciados aún más que la efectividad en la docencia, el individualismo, la competitividad y la calidad educativa (Elizondo, A., 2007).

Pudiera pensarse que esta demanda se encontraría sólo en docente dedicadas a niños pequeños, pero también los profesores alumnos de posgrado demandan esta sensibilidad y privilegian el afecto (Durán, E., 2004). Particularmente en las investigaciones acerca de los valores de las educadoras Alba (2001) encontró que el valor de la "fraternidad" ocupa el lugar más alto aún que los de justicia, libertad y vida. Resultado que pareciera apoyar la tesis de Gilligan y que puede en parte explicar el que, en esa investigación, las educadoras presentaran un mayor desarrollo valoral que los profesores y profesoras de primer grado de educación primaria.

Quizás ha llegado el momento de abrir la panorámica de los valores instituidos como "correctos", para apreciar otras jerarquías de valores que no tienen por que significar la disolución social y que, por el contrario, pueden permitir entender fenómenos como los de la formación docente de las educadoras que no ha podido trascender los discursos glorificadores o totalmente fulminantes y descalificadores.

Hargreaves (1994), propone que en estos tiempos de intensos cambios en las ideas, existen metaparadigmas como la colaboración, que trascienden y engloban a los múltiples y pequeños paradigmas. Puede suponerse que muchos de los valores como los de la eficiencia o el orden, que han servido para despreciar la labor y la formación de la educadora requieran ser modificados y dar entrada a otros como el de la colaboración y la diversidad, es decir, pensar en la existencia de escalas de valores diversas y no universales puede estar en sintonía con uno de los metaparadigmas actuales.

Conforme a la investigación en el aula las prácticas docentes en la enseñanza de los valores se han centrado en la aplicación de los métodos de enseñanza de valores generadas por los pedagogos. Sin embargo, también se advierte la presencia de prácticas docentes que transcurren por caminos diversos. Particularmente las aulas de la escuela secundaria parecen dar cuenta de experiencias alejadas de un interés formativo y se orientan hacia la —supervivencia del docente”.

CAPÍTULO IV

EL ESPACIO ESCOLAR

ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA # 425 PROF. JESÚS REYES HEROLES

—El espejo en que te miras te dirá cómo tu eres, Pero nunca te dirá los pensamientos que tienes— Camarón de la Isla

Método

Considerando los enfoques teóricos que cuestionan la neutralidad de la institución escolar y su carácter instrumental en la distribución universal y equitativa de saberes y de cultura, entendemos a la escuela como un contexto de producción, reproducción y transformación de diferencias y desigualdades de género. En la escuela secundaria se ha otorgado especial relevancia a los agentes de la acción social y no se le ha observado sólo como mera reproductora o espejo de un sistema social de dominación de género. Lejos de concebir la acción como una “realización” de las estructuras de dominación de género y a los agentes, como determinados por ellas, se ha considerado a los y las alumnos/as y a las profesoras en su papel activo, en la creación y recreación de distintos referentes.

Se concibe a la escuela secundaria como espacio propio de producción cultural y no sólo como vehículo de transmisión de valores sociales hegemónicos, en tanto instancia de socialización que promueve desde su interior un orden social codificado en un discurso y prácticas pedagógicas determinadas.

La escuela se constituye para los alumnos de esta forma, en un espacio de confrontación de saberes y poderes, en el que las identidades de género se producen, reproducen y transforman mediante prácticas sociales.

Se trabajó esta investigación en la “Escuela Secundaria Jesús Reyes Heróles”, turno matutino, con alumnas y alumnos de la escuela seleccionada en dos de

sus grupos y dos docentes de tercer grado, de la Asignatura de Formación Cívica y Ética de la misma institución.

Se trató de dos grupos de tercer grado. El grupo 1 estuvo formado por 46 alumnos, de los cuales 30 eran varones y 16 mujeres. El grupo 2 fue de 49 alumnos con 28 varones y 21 mujeres.

Se consideró para la investigación a todos los alumnos de los grupos y a las dos docentes que imparten en estos grupos, la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Se utilizaron instrumentos como el diario de campo, en el cual se anotaron las observaciones realizadas. Se elaboró un cuestionario para los alumnos y se realizaron entrevistas a las maestras. El escenario que se consideró para la investigación fue el aula y el patio de la escuela en donde en ocasiones se realizaban actividades de la asignatura.

El acercamiento a la cotidianidad se inició con las observaciones a los grupos y se registraron las interacciones entre los alumnos- alumnas y entre los alumnos y docentes. Posteriormente se aplicó el cuestionario al alumnado y con las docentes con respecto al tema del sexismo y la equidad de género. Este instrumento arrojó los primeros datos para la elaboración de las entrevistas. El registro de las observaciones se realizó durante el primer semestre del ciclo escolar.

Las categorías de análisis se construyeron a partir de las respuestas a los cuestionarios y se perfilaron conforme avanzaba el estudio.

Esta ruta metodológica nos remite a la triangulación entre categorías: de intérprete, teóricas y sociales como una ruta para la interpretación de subjetividades.

Es decir las categorías de intérprete se construyeron para esta investigación, las categorías teóricas elaboradas por otros investigadores y las categorías sociales que se constituyen en el campo de las representaciones sociales (Bertely, M., 2002).

Entre las categorías teóricas utilizadas en otras investigaciones destacan el conocimiento personal biográfico, los códigos de género en la institución escolar y la gestión del currículo (Rodríguez, P., 2002). De manera tentativa las unidades de observación fueron: códigos sexistas, uso del espacio, relaciones entre distintos sexos, gestión de la organización (regulación de la participación del alumnado), gestión del currículum (lenguaje utilizado, tipo de contenidos) y valores en el aula.

A continuación presentaremos los resultados obtenidos, iniciando con los respectivos a las dos docentes de los grupos de secundaria que se consideraron en la investigación. Se identifica cada una de las transcripciones de las entrevistas con claves para referirnos a las docentes. Significando de la siguiente manera las siglas M:mujer docente, FCE: formación cívica, 3A: grupo tercero A, 3D: grupo tercero D. Resultando dos combinaciones posibles, cada una respectivamente para cada docente: MFCE3A: Mujer docente de formación cívica y ética del grupo de tercero A. MFCE3B: Mujer docente de formación cívica y ética del grupo de tercero B.

Condiciones de trabajo

La práctica de los profesores de la escuela secundaria es muy específica, de acuerdo con Sandoval (2001), se caracteriza por ocho rasgos: 1) heterogeneidad y aislamiento, 2) difíciles condiciones de trabajo, 3) la presencia de un nuevo sujeto educador, 4) diferentes condiciones laborales, 5) las expectativas profesionales, 6) caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia, 7) el orgullo de ser especialista y 8) la soledad en el aprendizaje del oficio.

Los 369 548 docentes de educación secundaria del país (SEP, 2009) sólo tienen en común la denominación, pues bajo ella coexiste una gran diversidad que corresponde, entre otras cosas, a la actividad concreta que cada uno realiza en la división de actividades propias del nivel. Esta división se inicia, de manera formal, con la existencia de cuatro grandes bloques de personal

docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos.

La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca un *estatus* distinto en la escuela, y en una diferente función: docencia, apoyo o administración. De acuerdo con las estadísticas de la SEP (2009), la mayoría de los docentes de secundaria tienen formación de licenciatura (47%), después le siguen los docentes de egresados de escuela normal superior (32.2%), y prácticamente tienen el mismo porcentaje los docentes con estudios de posgrado (8%) y los que tiene estudios sólo de bachillerato (7.6%). Los integrantes de cada uno de estos grupos desarrollan actividades cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que, además, teóricamente están interrelacionadas, lo que nos llevaría a pensar en un trabajo de equipo hacia un mismo fin.

No obstante, por la dinámica escolar interna, por las condiciones laborales que imperan en la secundaria y por el proceso histórico de constitución del sector docente en secundaria, estos grupos tienden a separarse, incluso en su interior. Por ejemplo, los maestros de materias académicas (que constituyen siempre la mayoría del personal) se separan por especialidad y, dentro de ésta, por su formación profesional de origen.

Así, se van generando diversas identidades (en el sentido de identificación) bajo la denominación genérica de «maestro de secundaria», situación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente. Éste se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria, en donde un buen número de maestros tiene sus horas distribuidas en diferentes escuelas, y, por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo.

La diversidad de horarios, además de cerrar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva laboral, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del pequeño grupo de maestros que tiene tiempo completo en la escuela.

Pero, además, la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas horas de servicio, éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes.

Podemos encontrar en las listas de carga horaria de la escuela secundaria, maestros que cubren 42 horas frente al grupo y otros que tienen algunas horas frente a grupo Y otras liberadas como «servicio», las cuales, dependiendo de las relaciones que mantengan con los directivos y del criterio de éstos, pueden dedicarlas a la planeación de su trabajo o deben cubrirlas atendiendo a grupos cuyo maestro está ausente.

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su labor es atender a sus grupos, y que las reuniones, comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponden son una carga extra. Refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios.

Ser profesor de secundaria significaba hasta la década de los sesenta recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo:

-La exigencia de más escolaridad (cuatro años de normal superior, cursados después de la normal básica) y la especialización en una materia, justificaban plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria, que se expresaba en más prestigio y más sueldo"- MFCE3A).

En la década de los sesenta, y todavía a principios de la siguiente, el salario del maestro de secundaria llegó a ser casi el doble del de su homólogo de primaria; no obstante, las autoridades educativas implementaron una política tendiente a

«reducir la brecha salarial» entre niveles laborales. Esto afectó de manera especial a los docentes de secundaria, que vieron congelar su sueldo, mientras el de los maestros de primaria se aumentaba cíclicamente hasta alcanzarlos.

En realidad, y en virtud de la crisis económica de los ochenta, más que mejorar salarialmente al sector magisterial, tal política permitió ubicar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en la misma situación de sueldos bajos, de tal suerte que ahora el pago a todo el magisterio de educación básica es igualmente insuficiente. Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.

El número de alumnos con el que se trabaja en secundaria, aunado a las condiciones anteriormente descritas, contribuyó también a que este espacio perdiera atractivo para los maestros normalistas de carrera.

A la masificación, las malas condiciones físicas de los planteles, el alto número de alumnos y los bajos sueldos se aunó la pérdida del rango de «catedrático», que era tributario de la exigencia de un nivel de escolaridad más alto para trabajar en secundaria, pues dada la disminución de los títulos académicos en las últimas décadas y la elevación a licenciatura de la carrera de maestro de preescolar y primaria, la docencia en secundaria perdió el prestigio profesional que la caracterizó durante algún tiempo.

La presencia de un nuevo sujeto educador

El normalista de carrera que predominó en la educación secundaria fue cediendo poco a poco su lugar a un profesional distinto, al egresado de otras instituciones de educación superior como los de la Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Politécnico Nacional, entre otras. En la actualidad encontramos una recomposición de los perfiles profesionales de los maestros de secundaria, que en su mayoría ya no son los egresados de la

normal superior sino profesionales sin formación pedagógica previa, y que, de acuerdo con datos oficiales, constituyen el 70 por ciento de la planta docente en el Distrito Federal (SEP 2001).

Podemos hablar entonces de la presencia en las aulas de un nuevo sujeto educador, que si bien es una realidad reconocida, al mismo tiempo es ignorada por la autoridad educativa, que sigue pensando en maestros de secundaria con características profesionales de antaño.

Los viejos maestros normalistas que trabajan en secundaria coinciden en señalar que la presencia de los «universitarios» (nombre que dan a todos los no normalistas) se ha ido incrementando poco a poco:

–Ante la falta de trabajo, los universitarios fueron ocupando los lugares que los normalistas dejábamos: muchos preferían regresar a su escuela. Además, cuando a la Normal se le aumentaron años de estudio (se refiere a cuando se le confirió nivel de licenciatura a la carrera), pues... ¿quién iba a querer estudiar después en la Normal Superior?... los universitarios fueron llegando mientras nosotros nos íbamos yendo...” (MFCE3A).

Expectativas profesionales

Si bien en el trabajo cotidiano de la escuela los maestros no hacen referencia a las diferencias que existen entre ellos por su formación profesional de origen (a menos que se les pregunte), esas diferencias se expresan claramente al menos en dos aspectos vinculados a sus condiciones laborales: la contratación y la carrera magisterial.

Sobre la primera hay que mencionar que los egresados de normal superior cuentan automáticamente con plaza de base, mientras que los no normalistas empiezan a trabajar cubriendo interinatos de aquellos que han dejado temporalmente sus plazas y que por un acuerdo sindical pueden permanecer en posesión legal de su plaza, aunque no la trabajen durante muchos años. La consecuencia más notoria de esta medida —en virtud del abandono de los normalistas del nivel de secundaria del que se habló anteriormente— es la

existencia de una gran cantidad de interinatos para cubrir estas vacantes, que son ocupadas por los no normalistas:

Son maestros que ocupan una plaza «que tiene dueño», (MFCE3D),

expresión de la docente universitaria, lo que les genera una gran inestabilidad laboral, pues el propietario de la plaza puede regresar en el momento que quiera; incluso hasta hace poco tiempo el interino no podía pedir cambio de escuela porque la plaza no le pertenecía. Algunos de ellos han logrado «basificarse» al paso del tiempo, pero no en todas sus horas. Y es que otra característica de las condiciones de contratación de los maestros de secundaria es la fragmentación de sus horas de trabajo en múltiples plazas (diferentes claves y cheques de pago), que permite que algunas sean de base y otras interinas, incluso están distribuidas en varias escuelas.

Esta situación repercute en —carrera magisterial”, afectando de manera particular a los no normalistas, en virtud de que para concursar en ella deben tener plaza de al menos 19 horas, preferentemente de base, aunque también pueden participar quienes cubren un interinato «sin propietario». Pocos llegan a tener plazas 48 horas, y también son pocos los que saben a ciencia cierta si los interinatos que cubren tienen dueño. El resultado es que muchos maestros no normalistas se han quedado fuera de la carrera magisterial, y si recordamos la alta proporción de maestros de este tipo en secundaria, podemos ver la magnitud del problema.

Las expectativas profesionales de los nuevos docentes varían dependiendo del tiempo transcurrido en el ámbito de la enseñanza; he encontrado que la mayoría de ellos ingresó a la docencia en secundaria con la idea de estar ahí temporalmente, pero muchos se han quedado años. Con excepción de los de más reciente ingreso, aceptan que serán maestros de secundaria durante un largo tiempo, razón por la cual aspiran a la estabilidad laboral a través de buscar la «basificación» de sus plazas por diversas vías. Las docentes mujeres afirman que se han quedado en la escuela porque es un trabajo de poco tiempo

que les permite atender a sus hijos por la tarde (cosa que no podrían hacer si ejercieran su actividad profesional en otro ámbito).

Son muy pocos los que combinan la docencia con el ejercicio liberal de su profesión, y la mayoría busca aumentar sus horas en secundaria con la esperanza de llegar a tener tiempo completo. No obstante, persiste una constante alusión a su formación profesional, tal vez como medio de mantener un vínculo de identidad con lo universitario (o lo no normalista).

No quieren identificarse con los normalistas, de los que dicen tienen menor conocimiento académico, aspiran a estar vinculados al mundo universitario al que ya no pertenecen, y tratan de encontrar en la docencia en secundaria un espacio de realización profesional.

Por otra parte, algunos maestros normalistas parecen vivir la docencia como una obligación. Su media de años de servicio en secundaria es de 15, pero en el sistema educativo es de 20. Es decir, hablamos de maestros con una larga trayectoria en la escuela pública del nivel básico:

son los «maestros maestros» que, si bien fueron formados con una fuerte tendencia didáctica, igualmente han vivido el desastre de la profesión docente de secundaria (MFCE3A).

Muestran algún cansancio y escepticismo sobre su labor, e incluso llegan a afirmar que permanecen en esos puestos porque no hay a donde irse. Algunos trabajan igualmente en escuela primaria y suelen comparar las condiciones en ambos espacios, casi siempre en detrimento de la secundaria: más alumnos, más gente a la que calificar, más exigencias administrativas y menos compensaciones afectivas. Los hay también que reconocen estar a gusto con su trabajo, sobre todo por la influencia que llegan a tener en la formación de los jóvenes y por el respeto que han sabido ganarse entre alumnos y padres, pero al mismo tiempo hablan de la existencia de un desgaste mayor en la docencia de secundaria.

Caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia

En el trabajo diario, los integrantes de estos dos grupos de docentes parecen asimilar que comparten una misma labor y un mismo espacio (a excepción de momentos de crisis como los de la carrera magisterial). Sin embargo, a preguntas expresas resurgen discursivamente las diferencias. Son dos grupos con identidades distintas que comparten una misma actividad y, en ese sentido, cada uno busca sus imaginarios asideros para rescatarse como sujetos en medio de la difícil situación profesional que atraviesan.

Resurgen así las conocidas frases de los normalistas:

-los universitarios no saben enseñar,
no saben controlar el grupo...,

tal vez sepan mucho de su materia, pero nada de didáctica” (MFCE3A).

Pero, más allá de frases que a fuerza de repetirse parece que pierden contenido, en el camino de hacerse maestros encontramos más similitudes que diferencias.

Una de las profesoras entrevistadas es egresada de la normal básica y posteriormente de la normal superior con especialidad en Civismo y 33 años de servicio, de los cuales ha pasado 29 en secundaria (MFCE3A). Su elección profesional es similar a la de muchas maestras:

por tradición familiar (pertenece a una familia de maestros)

el magisterio fue el camino que tomó sin cuestionar, aunque reconoce que ella deseaba ser universitaria. Al salir de la normal quiso seguir estudiando y como no tenía preparatoria decidió ingresar a la normal superior; en su elección influyó prepararse para una especialidad que le gustara y tener otro empleo seguro.

La profesora recuerda que fue difícil el inicio de su trabajo en secundaria porque

«era muy joven»,

pero ya tenía la experiencia de trabajar en primaria, así que poco a poco fue encontrando la manera de «controlar a los alumnos», para lo cual le sirvieron

también los consejos de otros. El control de los alumnos parece ser un aspecto que los maestros consideran esencial para ser «buenos» maestros, y está vinculado al conocimiento de la materia:

—La preparación de la clase es importantísima, no puedes llegar a improvisar porque los alumnos te ven la cara e inmediatamente se dan cuenta que eres un maestro chafa y se desordenan... En la preparación debes contemplar actividades para los alumnos porque el trabajo es necesario para que haya disciplina...”

Se considera buena maestra porque domina su materia y los alumnos la respetan:

—Nosotros tenemos más técnica, y la experiencia te va permitiendo ser buen maestro ” (MFCE3A).

La otra maestra tiene 13 años de experiencia en secundaria, estudió Psicología en la UNAM, está titulada y su ingreso a la docencia en secundaria se dio, según dice ella misma, «por palancas», pues cuando estaba a punto de concluir la carrera, una supervisora de secundaria amiga suya la propuso para cubrir un interinato (MFCE3D):

<<Yo tuve una gran ventaja, cuando ingresé estuve ayudando a varios maestros, pero entre ellos a una excelente maestra, era normalista pero estudiaba y le echaba ganas... estuve con ella cerca de tres años y me dio oportunidad de trabajar con el grupo, así pude practicar y conocer los programas... Me sirvió mucho porque cuando me dieron un interinato ya como maestra yo conocía los programas, ya sabía cómo abordar los temas, había visto las dificultades que tienen los chicos para determinadas cosas... Tuve la suerte de tener un entrenamiento, yo creo que si hubiera llegado sin eso a pararme frente a un grupo, pues no hubiera sabido cómo tratarlos...>>

Para esta maestra ganarse el respeto de los alumnos es necesario para poder trabajar y eso se logra cuando el docente domina el tema y lo sabe transmitir, así puede imponer reglas con base en la labor que los alumnos estén

dispuestos a aceptar. Para ella es importante saber cuándo estirar y cuándo aflojar, poner normas de disciplina que los alumnos saben que se van a cumplir:

...así te vas ganando el respeto, no el miedo, no el temor, hay que ganarse el respeto. Con estas ideas ha ido construyendo estrategias que le permiten trabajar bien con los grupos, y muchas de ellas han sido producto de la experiencia porque afirma que para ser buen maestro (MFCE3D).

En los casos de estas dos maestras encontré diferencias en la manera como se percibían ellas mismas en función de su formación de origen: la primera afirma:

los normalistas tenemos un poquito más de técnica, en cambio el universitario entró porque no encontró otro trabajo, no sabe cómo enseñar (MFCE3A).

Por su parte, la profesora universitaria piensa que los universitarios están mucho mejor preparados en muchos aspectos y en lo que sí les ganan los normalistas es en la cuestión pedagógica (MFCE3D). Sin embargo, en el aprendizaje práctico son más las similitudes, entre las que se encuentra una preparación previa sobre cómo enseñar, para la primera maestra fue la normal superior y otros colegas, y que para la segunda una etapa de aprendizaje con otra maestra, lo que nos señala la existencia de un proceso de socialización para la docencia que existe en las escuelas y que se agrega a la formación previa del sujeto.

Todos los maestros, normalistas o no, pasan por un período de aprendices cuando se inician en la docencia concreta; en él se amalgaman su formación escolar, sus experiencias personales sobre lo que es ser maestro, las prioridades de la escuela particular y de los alumnos, y la influencia de los docentes de más edad. Al mismo tiempo, las exigencias del trabajo producto de una tradición escolar muy arraigada en secundaria las ha llevado a considerar aspectos importantes en su labor como el control, la disciplina y el respeto.

Estos conceptos son predominantes en la escuela secundaria, pero los maestros los adaptan agregándoles el contenido de dominar el conocimiento y

saberlo transmitir. Así, van creando estrategias que les permiten desarrollar bien su trabajo con el menor desgaste posible. En ese sentido, tiene importancia para dichas maestras poner al principio «reglas claras» que los alumnos sepan que se van a cumplir, aunque varíen dependiendo de cada grupo. Con el paso del tiempo van construyendo su prestigio de maestras «exigentes pero buenas», lo que facilita que los nuevos alumnos acepten su forma de trabajo sin tanta resistencia. Las estrategias parecen ser más importantes incluso que la formación previa: se adquieren con la experiencia y están vinculadas al contexto del trabajo y a la motivación individual del docente.

El orgullo de ser especialista

Una característica de los maestros de secundaria desde el surgimiento de esta modalidad ha sido la de poseer un conocimiento especializado. A diferencia del maestro de primaria, que es polivalente, en secundaria la organización curricular del nivel ha requerido especialistas de las distintas materias de conocimiento; así se han formado y así trabajan. Ello otorga una particularidad a estos docentes: el orgullo de ser especialistas, y, por ende, de pertenecer a un grupo que domina un campo de conocimiento específico. Su sentido de pertenencia y orgullo profesional se manifiesta en su trabajo, al poner en primer plano la importancia de su materia en la formación de los alumnos, idea que encuentra terreno fértil en los programas sobrecargados de información.

Si bien algunos maestros fueron formados para la enseñanza de una especialidad (los normalistas) y otros en la especialidad misma (los no normalistas), es notorio en todos su identificación, más que con la docencia, con su área de conocimiento particular, es decir, más que maestros de Matemáticas o Historia, se consideran matemáticos o historiadores, cuyo papel en la enseñanza es transmitir su saber profesional especializado.

El dominio de un campo de conocimiento particular que constituye un orgullo profesional, además de prestigio, les da identidad dentro de la escuela y hasta un cierto estatus, pues no es lo mismo ser maestro de taller que de alguna

materia académica, e, incluso, entre las materias, algunas gozan de más reconocimiento por el mayor nivel de dificultad que implican. Pero todos, independientemente de la materia que impartan, hablan del valor que tiene en la formación de los alumnos: las Matemáticas son fundamentales, y lo mismo ocurre con la Física, la Química, la Biología o el Español, ya sea para trabajar o para ingresar al bachillerato, como también las tecnologías cobran relevancia. La identificación con una especialidad profesional constituye una de las particularidades de la docencia en secundaria, que se acentúa ante la falta de formación pedagógica de la mayoría de los maestros.

Cotidianidad escolar y representaciones de género

Al analizar los espacios escolares, se encontró que, en la larga lista de aprendizajes adquiridos por el ser humano, durante su infancia y adolescencia, se encuentran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores acerca del entorno físico, cultural y social en que viven.

En las sociedades contemporáneas, los saberes sobre el mundo, no solo dependen de los aprendizajes adquiridos en el ámbito familiar, durante la socialización primaria (Berger P., y Luckman, T., 1989) y en las instituciones escolares, sino también en el medio social y los medios de comunicación. Pero a esos cuerpos de mujeres y de hombres debemos añadir los modos culturales de ser hombre o mujer, estos modos tienen su origen no solo en la diferencia sexual, sino también en diferencias socioculturales que condicionan las diversas maneras de ser y de sentirse mujer u hombre en la sociedad actual.

En este apartado se muestran los hallazgos de la investigación realizada en los grupos escolares entre los alumnos de secundaria. Las formas en las que se expresa el sexismo o inequidad de género, desde el planteamiento teórico anteriormente expuesto, interpretando las situaciones que fueron registrados mediante la observación de la cotidianidad escolar en la Escuela Secundaria Jesús Reyes Heróles.

Se analizó desde una perspectiva de género las interacciones entre el docente y el alumnado considerando si estas promovían la equidad o el sexismo entre hombres y mujeres.

Otro recurso que se utilizó en fue la metáfora, la cual permitió la comprensión del fenómeno al transformarlo: —«una gran sala de espejos en donde cualquier objeto individual refleja todo lo demás» (Ecco, H., 1995: 34).

La perspectiva etnográfica se abordó desde el trabajo de Bertely María y de Clifford Gertz, éste último delimita niveles de interpretación del dato: —«primer nivel refiere al significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones y acontecimientos tienen para los que poseen tales instituciones, acciones, imágenes, expresiones y acontecimientos...» (Gertz, C., 1994: 34).

Aquí se recupera la visión del sujeto que es investigado. En el segundo nivel, que tiene que ver con el análisis etnográfico, se tiene un encuentro desde los sentidos que los sujetos dan a sus acciones, ya sea mediante la entrevista, la encuesta o el cuestionario. Este análisis buscará apreciar las interconexiones que se dan alrededor del objeto. En este nivel nos ubicamos en los —«conceptos de experiencia cercana y conceptos de experiencia lejana» (Geertz, C., 1994: 34).

Dados los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación se recurrió a una estrategia metodológica diversa que se incorporó a la perspectiva interpretativa-etnográfica, en dónde el ámbito de la investigación fue la escuela secundaria elegida, que se encuentra ubicada en el Fraccionamiento Bosques de Aragón, Ciudad Nezahualcoyotl.

La mayoría del alumnado, vive en colonias aledañas de clase media baja y baja, como lo son: La Impulsora y Prados de Aragón. De acuerdo con datos oficiales, la zona conurbada de la Ciudad de México se caracteriza por tener niveles de desigualdad social, provocando marginación, que se refleja en desintegración familiar, pobreza, delincuencia juvenil y embarazos de adolescentes. Se advierte un creciente número de familias sin padre en las cuales la madre es el sostén económico y la que tiene que asumir el doble rol

de padre y madre; esto influye en la formación de la identidad de los adolescentes.

Por lo tanto, y, siguiendo a Bertely (2002) con relación a la delimitación del referente empírico se ubicó la tesis en el contexto urbano marginal.

La Secundaria es diurna y federal, Fundada en 1986 conjuntamente con el fraccionamiento, en éste viven personas pertenecientes a la clase media, aunque asisten a ella de diferentes colonias circunvecinas con menos recursos económicos. La escuela atiende a una población de 658 alumnos de entre 12 y 15 años.

De los dos grupos considerados, el 80% de los padres se dedica al comercio, el 8% son profesionistas que ejercen su carrera y el 12% restante se dedica a diversas actividades, obreros, oficinistas, secretarias, taxistas.

No hay ningún alumno que provenga de algún grupo étnico o que hable alguna lengua o dialecto, tampoco hay alumnos con capacidades especiales.

La mayor parte de los tutores del alumnado son las madres de familia un 92%, y el resto son los padres, esto contrasta con el porcentaje encontrado cuando se crea la escuela, ya que los tutores de la primera generación de alumnos egresados de era de 86% de los padres y 14% eran las madres de familia.

Este es un dato interesante, ya que demuestra como se ha ido transformando el rol y la actividad de los padres, ya que si bien es cierto hace 20 años todos los padres de los alumnos trabajaban fuera del hogar, en ellos era en quienes recaía la responsabilidad de los hijos y quienes ostentaban el poder y la autoridad ante la escuela, y las madres que firmaban como tutoras se dedicaban solo al hogar. En la actualidad las madres que fungen como tutoras también trabajan fuera del hogar aunque algunas continúan dedicándose al cuidado de los hijos y al hogar.

En ésta investigación se diferenciaron cuatro ejes de análisis: la palabra, el cuerpo, la asignación de responsabilidades y el espacio físico, que han surgido a partir de las observaciones en el aula. Estas sirvieron para tener claridad, e identificar las prácticas que reproducen un sistema cultural de dominación de género así como identificar las formas implícitas y sutiles mediante las que se expresa,

La palabra

En esta parte del trabajo, nos referiremos a las diferentes configuraciones del poder entre la profesora y alumnos así como entre alumnas y alumnos, las cuales fueron significativas a partir de las observaciones realizadas de las prácticas escolares, y que tuvieron que ver con la comunicación verbal o el uso de la palabra.

En el lenguaje cotidiano que utilizamos, no solo construimos oraciones y transmitimos significados, sino que también exhibimos una serie de indicios lingüísticos acerca de las identidades sexuales y socioculturales. —Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible modela nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general” (Tannen, D., 1998: 73-120). Así, a partir de este análisis, se centró la atención en la desvalorización de los mensajes emitidos por las alumnas y alumnos en los mecanismos relativos al uso de la palabra como forma de adquirir y ejercer el poder.

De esta manera, cuando la profesora de los grupos observados, se dirigió al grupo construyendo oraciones en género masculino, fue el espejo de la cultura androcéntrica y contribuyó a la desigualdad sociocultural de las mujeres y al mantenimiento de la hegemonía masculina, así como de los estereotipos sexuales, además de la ocultación y menosprecio de lo femenino, aún siendo ella misma una mujer:

A ver chicos, siéntense y vamos a trabajar en...
Están haciendo mucho ruido y los voy a sacar del salón...

Chicos, sé que tienen muchos sentimientos encontrados pero mejor cálmense porque si no, no van a acabar de trabajar... (MFCE3A).

Aún cuando el último comentario que se plasma estaba dirigido a una joven alumna que lloraba en el aula durante el trabajo, su referente fue en términos generales a todo el grupo y en género masculino.

En los ámbitos del saber y del poder, se continuó manifestando el sexismo en el uso del lenguaje. La masculinización del pensamiento se produjo por la acción de éste, que acogió el valor masculino para la representación y significación de la realidad social de hombres y mujeres.

La naturalización con la que se presentaron estas prácticas, contribuyó al silenciamiento de las mujeres y de los modelos de feminidad expresados a través del lenguaje, lo que vendría a justificar algunas formas de sexismo, ejercido sobre los sujetos que las encarnan, así como el alejamiento o exclusión de las jóvenes y de las posibilidades de participación como sujetos de acción.

Nos detendremos en los mensajes emitidos por los hombres y por las mujeres en diferentes situaciones para analizar el valor que les otorgan los diferentes participantes de la acción, a partir de las reacciones que desencadenan.

También se mostrarán diferentes situaciones en las que se requirió el ejercicio del uso de la palabra en público. Partimos de que la utilización de la palabra dentro los códigos escolares legitimados contribuyó, además de al éxito académico, a potenciar a las personas en sus capacidades de incidir en la realidad en tanto posibilita estrategias para hacer valer sus opiniones y propuestas, además de dotar de prestigio a quién así actuó.

La desvalorización de los mensajes de las mujeres

La asignación de diferente valor social a los mensajes emitidos por los hombres frente a los emitidos por las mujeres, presentó casos de sexismo, desvalorización, invalidación, silenciamiento e incluso ridiculización de las formas de comunicación de las mujeres. Esta discriminación de los mensajes de las mujeres constituyeron estrategias de negación como sujetos sociales,

dado que el efecto que ello tuvo disminuyó la posibilidad de que la palabra en voz de las mujeres otorgara prestigio y poder.

La docente dirigió el 93% de sus palabras a alumnos varones. Es decir, la mayor atención a los hombres por parte de la profesora, fue expresada a través de mayor número de palabras dirigidas a ellos en cada sesión de clase. Se observó una tendencia de la profesora a señalar comportamientos diferentes en mujeres y hombres de su clase, éstos remitieron a estereotipos sexuales clásicos y valores de género ya estereotipados.

Aquellos muchachos que no dejan de jugar...

Las mujeres ya dejen de platicar...

Aquellos chicos que no hayan traído la tarea levanten la mano...

Voy a designar a algunas de sus compañeras para que les revisen el trabajo (MFCE3D).

Aparecieron también las expresiones en dónde las mujeres fueron víctimas de agresiones de los hombres, siendo calificadas de coquetas, pizpiretas y sublevadas.

Cómo quieren que las respetemos si hacen cosas que nos tocan a nosotros...

Mírela maestra ya anda de arrastrada... (Pedro AH3A)

Algunas de las contradicciones que se expresan por parte de la profesora, muestran que los perfiles que trazaron las docentes respecto a las características de cada uno de los géneros no fueron estables ni universalmente aceptados, sino que contuvieron ciertas notas del pensamiento tradicional sobre actitudes de los hombres y mujeres, pero también ciertas innovaciones respecto de tales estereotipos.

En el contexto de una jornada de trabajo, entre los alumnos/as se observó la circulación de mensajes de todo tipo: arrojar objetos, tocarse, hablar, pasarse notas, mascar chicle, comer, reírse, bostezar, estirarse, hacer ruido con cualquier objeto, etc. De todos ellos, apareció una forma de indisciplina atribuida exclusivamente a las mujeres tanto por parte de la profesora como de los alumnos: mandarse recados escritos en papelitos. Esta forma —femenina” de

relación fue motivo de ridiculización por su carácter aparentemente menos cuestionador o desafiante a la autoridad de la profesora.

El comentario de un joven: “¡claro, no tengo otra cosa que hacer!” al ser acusado de enviar “recaditos” mostró el desprecio de este tipo de acción y su deseo de ser diferenciado de quienes tienen esta práctica, que son: las mujeres.

En un momento de la clase, la profesora les pidió que realizaran una lectura del tema del día y les indicó qué hicieran con esa lectura. Los alumnos cuchichearon y se escuchó un murmullo en el aula. La profesora ante el murmullo dijo:

En silencio por favor (MFCE3D).

Algunos alumnos hablaron bajito otros se rieron, un joven se levantó a platicar con otro compañero. A Ana le llegó un recadito y cuchicheó con Scarlet.

La profesora se dio cuenta y dijo:

“¡Ana! tanto pasar recados, ¿por qué no te esperas al recreo para que se digan lo que sea?” Ana le da el papelito a Juan y le dice: “¿Tú eres el que me los manda?” Juan responde: “¡Claro! ¡No tengo otra cosa que hacer!” (MFCE3D).

Esta forma de indisciplina en el aula, que se observó, la practicaron tanto los hombres como las mujeres y se configuraron como una “actitud de mujeres” en tanto la profesora dio por hecho que era a ellas a quién se les debió reprender por esta conducta: “¡Ana! Tanto pasar recados” -del ejemplo anterior- o en otras ocasiones “Silvia deja de mandar papelitos y haz tus cosas”.

Quizás regañar a un joven por mandar “recaditos” contribuiría a ridiculizarle demasiado, ya que además de reprender una conducta no apropiada se estaría poniendo en juego su supuesta masculinidad, por las connotaciones de feminidad que esa acción adquiere en este contexto.

Sin embargo al joven que se levantó de su lugar para platicar con otro no se le llamó la atención ni se le dijo nada, y cuando este lo consideró, regresó a su

lugar a trabajar en la actividad sin mayores consecuencias y sin recibir ningún regaño por la docente.

La palabra y su relación con el poder y el “no poder”

Las diferencias que se observaron en el uso de la palabra entre hombres y mujeres fue una constante en las observaciones. Los hombres parecen hacer un uso mayor de la palabra en público, no tuvieron problema en interrumpir mientras otra persona está hablando, fuera la profesora o un compañero, incluso mandaron callar al otro, respondieron sin timidez cuando fueron preguntados y cuando no hicieron la tarea lo dijeron sin ninguna mortificación. Esto, con algunas salvedades, pues no fue una conducta generalizada a todos los hombres y también hubo casos de mujeres que hicieron uso de la palabra en público con frecuencia y sin timidez.

Más allá de constatar este hecho me concreté a observar cómo actuaron los alumnos/as y la profesora en situaciones concretas para mostrar cómo los usos de la palabra tolerados o alentados, se constituyeron en eje de diferenciación de género en donde se observó la reproducción de la desigualdad e incluso de violencia explícita.

Además de las observaciones en el aula de la escuela secundaria, el trabajo de campo incluyó la aplicación a los 95 alumnos de los dos grupos un cuestionario acerca de la finalidad de la asignatura, los objetivos y sobre las cualidades de varón y mujer. A continuación presentamos los datos sobre las cualidades de hombre y mujer.

Después de la aplicación de los cuestionarios a cada uno de los alumnos de los grupos se analizaron las respuestas dadas por el alumnado. A continuación se destacan algunos de los datos provenientes de la mirada femenina, la mirada de la Luna acerca de las cualidades de las mujeres y de las cualidades de los hombres. Destaco las cualidades más frecuentes así como las que menos se mencionaron, considero que así se puede apreciar la imagen social dominante junto con los silencios o zonas ocultas que existen.

Se destacan en el espejo dos cualidades de una mujer como las más frecuentes: el respeto con 42 elecciones, cariño con 27 y la responsabilidad con 24 elecciones. Después, a la distancia, le siguen femenina con 18 y la tolerancia con 13. Con muy pocas elecciones se encuentran la fidelidad, con 3, y la confiabilidad con 2. En medio, en una zona de claroscuro aparece la inteligencia, con 9, y trabajadora con 8 selecciones.

La responsabilidad como cualidad más mencionada coincidió con algunos de los rasgos deseables marcados por el programa de formación cívica y ética de secundaria, en lo referente a valores de responsabilidad y respeto. ¿Esta coincidencia fue casual, o fue resultado de la asignatura de civismo o se trató de un producto de la cultura escolar y local? En este momento se pueden encontrar algunas articulaciones de las respuestas a los cuestionarios con lo observado en el plantel y con lo encontrado en el estado del arte.

Acorde con lo encontrado por Alba (2001: 47-102) las mujeres se vieron al espejo mirando más las cualidades ligadas a lo afectivo que a valores o cualidades ciudadanas, propias de quienes se espera participen en la vida pública democrática. Se destacó mucho más el afecto, el cariño para ser preciso, que la inteligencia. Se podría asumir que si hay algunas cualidades que fueron apreciadas en la mujer por la misma mujer y que son cualidades propias y necesarias de la vida democrática, como son la responsabilidad y el respeto. El discurso del respeto a las instituciones y el estado de derecho aquí adquirió una gran justificación y vínculo. Sin embargo, otros valores que hacen del ciudadano un agente libre tales como la libertad, la justicia, la crítica y la autonomía no fueron mencionadas.

¿Ciudadanas a medias o mujeres sumisas? ¿Cuál fue el reflejo esperado en el espejo? ¿Cuál fue la mirada que vio a las mujeres, la que surgió de sus propios ojos o la masculina vista?

No hubo mención en las cualidades de una mujer en la que se implicara a “la palabra”, apenas “la inteligencia” alcanza 9 elecciones. No hubo quien afirmara, “líderazgo” o “conversadora”. Tampoco rebelde ni luchadora. Esta ausencia de

la palabra en el reflejo deseado por la mujer ante el espejo coincidió con lo observado en el aula en donde advertí el poco uso de la palabra que hizo la alumna. Por el contrario, encontré varios ejemplos de silencio forzado, advertimos la desvalorización de lo que dijeron, como transcribimos a continuación:

...a ver las mujeres también tienen la oportunidad de que se les escuche, pero este es momento de trabajar, a ver Víctor dime la respuesta a la pregunta que hice...(MFCE3D).

...las mujeres que quieran estudiar ingeniería pueden hacerlo, pero también hay otras carreras en las que pueden solicitar su inscripción. (MFCE3D).

...maestra yo lo relacione como en mi casa a mi hermano le dan más permisos que a mi, ¿eso ante la ley no se vale ó sí? porque todos somos iguales y la ley nos protege dice Valeria (AM3A).

la respuesta de la profesora fue: -Bien Valeria, pero fíjate bien que dice el ejercicio y contéstalo (MFCE3A).

La mujer parece que fue llevada a aprender que su palabra no fue importante, y esto se podría estar reflejando en que no aparecieron cualidades vinculadas con el lenguaje en la idea que una mujer tiene de lo que es ser mujer. Habrá que preguntarse junto con ellas acerca de la posibilidad de tomar la palabra, de considerar las vías subterráneas de comunicación que existen entre ellas y que se advierten en el tráfico de “apelitos” en clase. Sus ejercicios de rebeldía parecen recordar las epopeyas feministas en las que las mujeres se han rebelado y que las ha llevado a luchar por el derecho a nombrar el mundo desde la mirada femenina, como Sor Juana, o Christien de Pizán.

El cuerpo

Si analizamos a la institución escolar, como factor determinante en el modelaje de los cuerpos, aplicando disciplinas según normas culturales, ya sea a hombres o a las mujeres, encontraremos que se propuso el control de sus modos de expresión, posturas, movimientos, ruidos, que pusieron de manifiesto el sexismo.

Si hay algo que nos llamó la atención a partir de la observación en el aula fue la diferente forma mediante la que se disciplinó el cuerpo y sus expresiones, lo que nos pone de relevancia los procesos de producción de cuerpos sexualizados –chicos/chicas- y generizados -femeninos/masculinos-. Aquí me centro en analizar aquellas prácticas escolares que desde los presupuestos teóricos tomaron relación con el sexismo a partir de su inscripción en los cuerpos.

En primer lugar, se describirán una serie de ejemplos con la intención de contrastar las diferentes estrategias utilizadas por la profesora para mantener el orden en el aula y disciplinar al alumnado dentro de los códigos y normas escolares. Dichas estrategias fueron diferenciadas, en función del uso que hicieron de los castigos corporales y castigos morales.

La profesora, de esta forma, y a partir del lugar jerárquico que ocupa, administró el castigo incorporando implícitamente una diferencia que se hizo carne y que se concretó en que los hombres recibieron mayores castigos corporales, entendiendo por tales las expulsiones, la separación del espacio áulico, la asignación de tareas extra y el silenciamiento, mientras que las mujeres recibieron castigos formulados en términos de recriminaciones verbales de orden moral.

Esta forma de aplicar la disciplina tuvo diferentes expresiones en los sujetos que se fueron configurando como femeninos y masculinos. Esta producción de cuerpos y géneros diferenciados a partir de la relación con la autoridad que representa la profesora, parece fundamental para comprender cómo la diferenciación de género chico/chica se sostiene en la configuración de un modelo de masculinidad que potencia el ejercicio del poder mediante el control del cuerpo del otro de sus movimientos y expresiones haciendo uso de la fuerza corporal. Por otro lado, permite poner luz sobre cuestiones relacionadas con las socializaciones para el ejercicio del poder y el no-poder, en tanto se ponen en juego implícitamente diferentes modelos de enfrentamiento a la autoridad en función de diferenciaciones de género.

Castigos encarnados

Se observó que las llamadas de la profesora al orden a las mujeres y a los hombres, cuando fueron dirigidas a las primeras alegaron a la repercusión de sus acciones sobre los demás, por ejemplo: —no molestes a tus compañeros”. Cuando las llamadas de atención fueron dirigidas a los varones se utilizó en mayor medida la expulsión del aula o la remisión al silencio —~~que~~ te calles” con la amenaza de expulsión —~~cu~~ando terminemos la clase hablaremos” —~~v~~uelve a tu lugar y cállate”:

La profesora ha establecido que algunas alumnas y alumnos revisen a sus compañeros de fila sus tareas «llamándoles monitores», ella mientras tanto, las revisa por número de lista y las sella. Se percata de que a una alumna le han anotado como completa la tarea que no lo está y llama a la monitora que le toca revisar alumna en cuestión, la reprende durante más de 7 minutos por su comportamiento poco ético tratando de hacerle ver su falta, después llama a todos los monitores y pone en evidencia a su compañera diciéndole que no podrá confiar en ella nuevamente, que la ha defraudado, hace hincapié en la importancia que tiene el papel de un monitor, sobre su trabajo como revisores para el mejoramiento del rendimiento académico de todos los alumnos/as. Y vuelve a reprenderla en sentido ético y moral de su comportamiento, la pone como un ejemplo negativo para sus compañeros y la releva de su tarea, —~~esper~~o que medites tu actuación” concluye la profesora. (MFCE3D).

El mandato —no molestes a los demás” aplicado a las mujeres circula en la —~~cultura~~ escolar¹⁸” constituyéndola; lo demostró el hecho de su utilización a modo de coletilla por parte de las niñas, en muchas ocasiones para su propio beneficio, así como por parte de los niños cuando se dirigieron a las chicas para recordarles ese mandato que suele estar en boca del profesorado, como mostramos en los dos ejemplos siguientes.

¹⁸ Entendiendo la cultura escolar como la producción continua de todo tipo de prácticas sociales (normas, formas de expresión, rituales, símbolos, etc.) cuyos significados son compartidos por alumnos y/o profesores, más allá de las interpretaciones y contestaciones que se den en función de posiciones (hegemónicas o subalternas) y situaciones concretas en las que intervengan los actores.

La profesora ve a Liliane hablando y le dice enérgicamente: “¡Liliane, pide permiso para hablar, porque estás molestando a los demás!” Rafael su compañero que está sentado en la banca de atrás le dice: “Es, nos estás molestando” y a continuación sonríe a Liliane. Ésta también se ríe, hace un movimiento con el brazo, y le dice en voz baja: “¡Tonto!” (MFCE3D).

A diferencia de las mujeres, cuando los hombres fueron los que “molestan” fueron reprendidos sobre todo haciendo uso de amenazas “tela estás buscando” de órdenes que silencian o inmovilizan los cuerpos “cállate” y de la expulsión del aula “como no te calmas, vete fuera” “y tienes lo que querías, vete al pasillo”.

La profesora (MFCE3A) les llama la atención a veces gritando sus nombres: “¡Pedro!, ¡Luis!” Estos la miran, no dicen nada, y al poco continúan hablando. Juan le hace una pregunta a la profesora y ésta le responde: “Cuando estés callado y dejes de platicar con Alfredo te lo diré”. Juan se ríe y no responde. La profesora llama la atención a Fernando, que aunque copia, está volteando con los de atrás y habla. A profesora le dice: “Fernando, te lo estás buscando, ya cállate.”

Los alumnos estaban realizando ejercicios. Salvador comenzó a silbar. La profesora (MFCE3D) lo miró y dijo:

Salvador, sí, silbas muy bien, eres un artista, no nos lo demuestrés más”.

Salvador se ríe y dice en voz alta: “¡Un aplauso!”

Luisa, Adrián y Josué comienzan a aplaudir, el resto los mira pero no aplauden. Salvador mira al grupo y dice:

¡Quiero 500.000 aplausos!

La profesora grita: “¡Silencio! Ya déjense de payasadas y trabajen en silencio.”

Los castigos corporales estarían contribuyendo a conformar una masculinidad desafiante a la autoridad que se expresó corporalmente por la demostración de fuerza física, como subir el tono de voz, realizar gestos amenazantes, aventar a los demás, dar portazos, etc.

Por el contrario formas disciplinarias sostenidas en argumentos éticos o morales que son expuestos en público delante de los demás en el contexto del

aula- conformarían una feminidad impotente para enfrentarse a la autoridad ante los sentimientos de culpa y de vergüenza.

Los comentarios que se dirigieron a las mujeres remitieron a lo que se espera de ellas en tanto ¿mujeres con una moral preexistente?, pero también en tanto —señoritas”: —Raquel por favor, no es de señoritas estar sentada con las piernas abiertas”. El argumento de la edad no es en ningún caso justificativo de su conducta y los cuerpos que no se feminizan bajo los estándares considerados válidos por la profesora —estar sentada con las piernas abiertas, estirarse, tocar la oreja a un compañero, llevar una determinada, ropa etc.- fueron disciplinados a partir de normas morales:

La profesora (MFCE3A) termina la explicación y dice:

...pueden ir recogiendo pero no se levanten todavía.

Inés se levanta y se estira bostezando de forma sonora.

La profesora dice: ¡Oye Inés!

Se oyen risas por atrás. Inés camina un poco y contesta:

Es que me duele todo esto de ayer que jugamos. Se señala la espalda.

La profesora dice:

¡Qué mal educada!, y continúa: Estirarse es muy bueno pero eso lo haces en tu casa donde nadie te vea, además ya es muy tarde para que te estés estirando.

El que la profesora atribuyó a la —~~ma~~ educación” el comportamiento no adecuado del alumnado lo interpretamos de forma diferente a cuando censuró las expresiones del cuerpo, animalizando a los sujetos, como nos parece que ocurre cuando se utilizaron términos como: —~~salve~~” o —~~po~~ civilizado”.

El sometimiento de los cuerpos femeninos

La utilización de las expresiones del cuerpo que denotaron fuerza o agresión física como forma de desafío y control sobre los demás fue una práctica que en muchas ocasiones se dio con una enorme permisividad en el contexto escolar, lo que nos indica de su normalización e incluso legitimidad. Llamaremos la atención a partir de algunos ejemplos de cómo los hombres hicieron uso de la misma como forma de coacción y limitación de los movimientos de las mujeres. Ello no quiere decir que algunas niñas no adoptaron estas formas corporales en

el juego de relaciones de poder que establecieron en entre ellos e incluso con la profesora, sino evidenciar las formas mediante las que el modelo de masculinidad se hizo cuerpo en los chicos y actuo. Si esta corporeidad no se expresó de esta forma, los hombres fueron “maricas”. Así, por ejemplo, dijeron de un hombre que se puso a llorar después de haberse peleado con sus compañeros varones que fue un “marica”, o si echo a correr y no se enfrentó, también lo fue.

Si en los juegos los jóvenes no fueron lo suficientemente hábiles y fuertes se dijo para estimularlos que lo hicieran como se esperó de ellos: “¡más rápido que pareces niña!”

Hay que destacar aquí, no sólo los procesos mediante los que el sistema escolar reprodujo los modelos de masculinidad y feminidad dominante, es decir las diferenciaciones de género y sexualidad, modelando los cuerpos bajo un esquema dicotómico: hombre/mujer, sino cómo en el juego de interacciones sociales que se dieron en la escuela uno de los modelos -el masculino- se mostró violento al pretender someter al otro -el femenino- de diferentes formas: buscando la inmovilización del cuerpo de las mujeres, ridiculizando sus cuerpos o los cuerpos de los hombres cuando representaron a lo femenino y sexualizando el cuerpo de las jóvenes.

Algunos ejemplos ocurridos en las aulas durante las observaciones ejemplifican algunas de las diferentes formas mediante las que, se pretendió el sometimiento o dominación de las mujeres y mostraron una desvalorización de lo femenino, convirtiendo la masculinidad en la norma, en lo universal frente a la otredad de lo femenino:

Es la última clase y suena el timbre. Los alumnos de 3A se levantan y empiezan a salir. Se amontonan en la salida junto a la puerta. Jaime empuja a Andrea que estaba por salir y le dice: “¡quítate que estorbas!” y sale corriendo por el pasillo. Andrea le grita: “¡Tarado!” Acto seguido Andrea mira a su compañera Alma que está junto a ella, quien le responde moviendo la cabeza de un lado a otro y le dice: “¡No le hagas caso, no importa”.

Durante la clase Alicia, que se había levantado a apuntar algo en el pizarrón vuelve a su lugar, Luis que está sentado unos lugares delante

de ella, le corta el paso, pone su pierna y no la deja pasar. Ella le dice: —Lis, por favor que voy a pasar (lo mira y hace un gesto con la mano señalando por donde quiere pasar, él no le contesta, sólo la mira). Alicia vuelve a insistir: por-fa-vor (en ese momento Luis quita su pierna y le sonrío). Alicia lo mira, no le dice nada y sigue su camino hacia su sitio.

El sentido de normalidad con el que parecieron estar dotadas estas prácticas obligó a llamar la atención sobre ellas. Me parece que no fueron simples juegos entre hombres y mujeres, sino que se inscribieron en un orden de relaciones de género que toleró la violencia hacia las mujeres cuando éstas no actuaron según las expectativas de los jóvenes varones.

En el contexto escolar cuando la feminidad emergió en los cuerpos de los chicos, en sus expresiones habituales o mediante representaciones paródicas de éstos (hablar de forma más aguda, gestualizar de una manera concreta, mover las caderas, etc.) fue observado con rechazo y/o desprecio, lo que nos estaría hablando de la desvalorización de lo —femenino”, así como de las sexualidades que se desviaron de la norma heterosexual atribuidas a cuerpos que no se expresaron claramente ni como femeninos ni masculinos.

En el siguiente ejemplo se calificó una mala jugada de un compañero en un partido de fútbol, se etiquetó de —pase de mariquita” feminizando la forma de expresión del cuerpo.

Antes de entrar en clase, escucho la conversación de dos jóvenes del grupo 3D sobre un partido de fútbol. Uno al otro se comentan algunas de las jugadas. Ernesto le dice a Francisco: —¿Viste el primer gol que metí? Se me puso adelante el Jonathan y después de darle un empujón, tiré sin casi mirar y lo metí”. Paco le contesta: —¡Ja! Qué golazo”. Continúa diciendo: —ytú, que al final podías haber mandando un pase a gol, porque estaba Antonio solo ¡vaya pase de mariquita!”

El siguiente ejemplo mostró formas paródicas de representar el cuerpo femenino, el que se haya registrado durante las observaciones en el diario de campo situaciones como éstas y nunca a la inversa, es decir mujeres que parodiaron públicamente los cuerpos masculinos, nos habla de la construcción del cuerpo femenino como lo otro, lo que se alejó de la norma que fue representada por el cuerpo masculino.

Cuando entro a la clase del grupo 3D observo a un grupo de mujeres. Todas están alrededor de Fernando al que peinan, le están haciendo una coleta. Hay dos niños al lado del grupo, y al ver que le amarran el pelo con una liga le dicen: Fernandito, pareces una niña. El resto de alumnos y alumnas que los oyen comienzan a reírse porque Fernando hace gestos femeninos, mueve las manos, de vez en cuando se tapa la boca y dice: —~~Pe~~ mira qué guapa soy”.

Otras situaciones en las que las jóvenes fueron censuradas por los jóvenes mediante la atribución de sexualidad a sus formas de expresarse y actuar en sus relaciones con ellos.

El cuerpo que se desea

El resultado de los cuestionarios mostró que desde la mirada femenina el cuerpo es objeto para el deseo, con 6 elecciones se dijo que la mujer debe ser bonita, lo cual parecería no justificar esta afirmación. Sin embargo, cuando vemos que femenina fue una cualidad que alcanzó las 18 elecciones se advierte que la presencia, el cuerpo, es una necesaria característica que se moldea por el deber ser para los otros: —~~tear~~ tener cabello largo”, anotó una jovencita, respondiendo a la pregunta de cómo debe ser una mujer.

Se es mujer en tanto se tiene cuerpo femenino generador de deseos, pero no necesariamente de satisfacciones carnales. Ser mujer es ser deseada pero también no dejarse seducir, como lo muestran las 52 elecciones del —~~espeto~~”, en donde no pocas escribieron —~~de~~ se a respetar”, un total de 19 alumnas.

Ser mujer es tener un cuerpo que está para el deseo, pero también que está para ser castigado. En las observaciones en el aula advertí cómo sobre las mujeres se controló pidiéndoles reflexionar sobre las consecuencias de sus actos y, sobre todo, sobre el necesario control que deben ejercer sobre su cuerpo.

La asignación de responsabilidades sociales

En nuestro modelo cultural de género dominante se opera una división clara del trabajo y de las contribuciones, de hombres y mujeres a la sociedad. Ello se

reflejó en la escuela en la escenificación de diferentes situaciones, que fueron utilizadas como ejemplos por la profesora para la comprensión de los contenidos escolares, ya fuera que estuvieran en los libros o fueran improvisados por ella.

Fueron frecuentes también las referencias a los padres y las madres de los jóvenes en su asignación de tareas y responsabilidades diferenciadas genéricamente. Por ejemplo, ante una situación en la que una joven fue regañada por pintar en la banca, la profesora le dijo: —Aver cuando se nos mete en la cabeza que lo público se paga con los impuestos de tu padre” o el comentario de la profesora cuando un joven se limpió con la manga de la camisa ante su observación de que se pintó un dibujo en el brazo —Aha, sí límpiote en la camisa y cuando llegues a tu casa ¡mamáaaa!, está sucia la camisa!” No sólo se presupuso que las madres limpian y los padres pagan impuestos, sino que el peso que toma el padre en la recriminación de tal conducta desde luego no es el mismo que el que toma la madre, ante el cual, el reprendido respondió con risas.

Todo ello nos habló de cómo los contenidos escolares se expresaron incorporando un modelo de género en el que se desvalorizaron las responsabilidades asociadas con las mujeres o dotadas de feminidad.

Pero además observamos que el reparto de tareas derivado de las rutinas escolares —limpiar, recoger, arreglar o cargar el material escolar, mover el mobiliario, etc.- respondió a divisiones genéricas, ante las que los niños y las niñas respondieron no siempre secundándolas, sino manifestando sus desacuerdos y disconformidad con los roles asignados por ser hombre o mujer —siempre me toca a mí” u —hombres tenían que ser, al final siempre nos toca a nosotras” —Si es que los hombres no saben limpiar, ¡deja eso! Yo si lo puedo hacer” dice Mónica 3 A.

El espacio

El espacio escolar se estructuró a partir de diferenciaciones de género implicando un acceso desigual de los hombres y las mujeres a los recursos. El aula, el patio, los lugares de paso (pasillos, escaleras), los baños, fueron observados a partir del conjunto de posiciones que tomaron los sujetos que lo ocuparon en función de los significados y el valor que se les otorgó.

Es importante detenernos en las dinámicas mediante las que se prestigiaron y visibilizaron determinados espacios, y con ello, a quiénes los ocuparon, frente a otros que se desprestigiaron convirtiéndolos en espacios de privacidad asociados a las mujeres. A partir de estas observaciones hay que poner de manifiesto cómo la organización del espacio escolar produjo una exclusión diferencial de los alumnos/as al considerar lugares apropiados para un —sex u otro. Observaremos, cómo la exclusión de las chicas del espacio operó a partir de significaciones de género que las relegaron de su ocupación —pono ser apropiados para ellas”, pero también a partir de las formas de violencia e inequidad explícita que se ejercieron por parte de los jóvenes cuando ellas utilizaron el espacio que ellos consideraron suyo.

El hecho más evidente en las observaciones realizadas del espacio fue el lugar protagónico que tomaron lugares destinados a actividades que realizaron en una gran mayoría alumnos varones: los campos de fútbol y básquetbol dominan el patio de la escuela.

En una actividad en la que la profesora dejó la hora libre al grupo de tercero —D los alumnos ocuparon su tiempo en el patio como mejor lo consideraron. Los alumnos se desplazaron con libertad. Las mujeres hicieron algunos —cupitos” Algunas pusieron coreografías, otras jugaron básquetbol y otras solo se sentaron a platicar; los hombres se organizaron para jugar fútbol, y sólo cinco deambularon por ahí. Las chicas que jugaron básquetbol, lo hicieron en una de las tres canchas que hay en el patio, la más cercana a la puerta de salida de la escuela, los jóvenes futboleros jugaron en la cancha de fútbol que está al fondo. Al poco tiempo llegó el profesor de educación física y les pidió a

los jóvenes varones que desocuparan la cancha de fútbol porque daría su clase, ellos se retiraron a regañadientes y renegando, caminaron y de repente invadieron la cancha donde jugaban las mujeres básquetbol, sin decir nada se continuaron su juego, las mujeres les dijeron que “no se vale” que “ellas estaban jugando”, pero simplemente fueron ignoradas y ellos continuaron su juego, usando su fuerza física, y el que son más que ellas, corrieron de la cancha a las mujeres.

El conocido viejo juego de desplazamiento sexista tuvo un nuevo capítulo que repite patrones ancestrales. Así como Rodríguez (2002) propone el desplazamiento de la diosa madre por el dios varón, así como los griegos atenienses destinaron a la antes respetada mujer al espacio privado, a simples tareas domésticas, así, haciendo valer un derecho que nadie les dio, pero que ejercen, así los varones desplazaron a las mujeres en el espacio escolar.

Sumisas, las jóvenes se retiraron y ocuparon la cancha contigua y empezaron nuevamente su juego, posteriormente uno de los jóvenes varones que deambulaban por el patio se acercó a pedirles que lo dejaran jugar con ellas:

- ¿Puedo jugar con ustedes? Les pregunta

- No, es nuestro balón y no queremos que juegues con nosotras- respondió una de las jóvenes mientras las demás asintieron apoyándola, mirando un breve momento al joven rechazado.

Después de haber sufrido la exclusión y la violencia por parte de los jóvenes varones, las mujeres no estuvieron dispuestas a aceptar a un miembro del grupo que las expulsó. El joven que se acercó a ellas no ejerció violencia alguna contra las mujeres, es más, a diferencia de estos él uso la palabra para mediar y estructurar su relación. Pero de poco le sirvió. Parece que estas jóvenes vieron con recelo la posibilidad de nuevas expresiones de la masculinidad, por el resentimiento que les causó su constante agresión.

Digamos que esta nueva expresión de la masculinidad no llegó a un mundo sin historia, sino que por el contrario, llegó a un espacio que previamente otro miembro de su grupo violentó. Este episodio nos debe recordar que las

relaciones de género suceden en un tiempo que deja huella y disposición, por lo tanto, las nuevas masculinidades deben tomar en cuenta esa circunstancia y reconocer que no operan generando mágicamente cambios instantáneos. Por el contrario, el varón que explora nuevas masculinidades puede enfrentarse al rechazo aprendido de las mujeres resultado de su historia de violencia infligida por otros hombres.

Pero queda un espacio de posibilidad alternativa: la ética del cuidado. Si bien el joven fue rechazado, la manera en que se dieron esos sucesos tiene un matiz, la manera en que se lo dijeron deja claramente establecido que las mujeres no lo hacen de manera injusta, por el contrario, le explicaron la razón de su negativa. Como lo afirma Gilligan, hay una forma femenina de ver la moral, que pasa por la consideración del otro antes de que por una ciega justicia, situación que lleva a dar explicaciones que, por otra parte, no serían necesarias, basta ver el actuar de los varones en un principio, simplemente quitaron a las mujeres de la cancha sin mediar palabra alguna.

Así, en las interacciones que se dieron en el patio escolar también se reprodujo el sexismo.

En los resultados de los cuestionarios, las cualidades de la mujer deseadas por ellas mismas aparecieron las altamente vinculadas con el espacio tradicionalmente asignado a las mujeres: el de la vida privada hogareña. Se desea la maternidad (7), ser buena esposa (5) y ser pacífica (3), pero no aparecieron cualidades deseadas en la vida pública y mucho menos para una participación activa. No se encontraron cualidades como la valentía y la osadía. Pero ¿Qué tanto la escuela secundaria propuso experiencias en las que las mujeres conquistaran espacios compartidos, se adueñaran de lugares públicos? Por las observaciones que realicé en la escuela la respuesta es que no pareció ser un espacio de conquista para las mujeres. Por el contrario, el patio escolar fue un lugar de los hombres del cual ellas fueron constantemente excluidas.

La luna que refleja la luz del sol

Y ¿cómo debe ser un hombre desde la mirada femenina? ¿Cuál es el reflejo que desea la mujer al ver al hombre? Ahora presentaremos las respuestas dadas por las alumnas ante estas interrogantes.

En primer lugar mencionaron que un hombre debe ser, en primer lugar, amable, con 28 elecciones, respetuoso, con 27 elecciones y después mencionaron responsable, con 24 elecciones.

Con muy pocas elecciones mencionaron buen esposo, una elección, buen padre, una elección y fiel, también con una elección.

Estos resultados son sorprendentes más cuando encontramos cualidades dadas en forma negativa, tales como —nomachista”, —nogolpeador”, —ndan rudo”, que a pesar de su indefinición lógica nos hablaron de una claridad acerca de lo que no quieren como objeto de deseo.

Las mujeres ven a un hombre, desean a un hombre, conforme a estas respuestas, más que por sus cualidades tradicionales, tales como ser guapo (que alcanzó 7 elecciones) o violento, (sin elecciones). Estos datos me generan muchas preguntas pues la primera impresión que me causan es que empieza a darse en las mujeres una conciencia acerca de las cualidades deseables en un hombre que se alejan de los estereotipos tradicionales y, por el contrario, se acercan mucho a las llamadas nuevas masculinidades. ¿Será que las alumnas de secundaria comienzan a despertar y se dan cuenta de la violencia que se ha ejercido sobre las mujeres y por tanto desean nuevas posibilidades de relación valorando cualidades más fraternas en los hombres? También me pregunto si las alumnas están preparadas para estas nuevas masculinidades, sobre todo cuando advertí en las observaciones en el aula que se presentaron constantes abusos e injusticias de los niños contra las niñas. Creo que estas respuestas de las alumnas deben valorarse en un contexto mucho más amplio, quizás nos encontramos sólo ante un deseo, pero un deseo que no se sabe todavía como disfrutarlo ni provocarlo.

A continuación se analizan las respuestas de los alumnos.

Los alumnos respondieron a la pregunta de cómo debe ser una mujer destacando la cualidad de respetuosa con 46 elecciones, después cariñosa con 34 elecciones y responsable con 28 elecciones.

Entre las elecciones menos frecuentes estuvieron las de ser estudiosa con 3 elecciones y fuerte con 5 elecciones. Con elecciones medias está ser protectora con 18, ser trabajadora con 17, la inteligencia con 16 elecciones y fidelidad con 15.

Los varones confirmaron el patrón sumiso que las mujeres construyeron sobre sí mismas. Evidentemente la pregunta que salta ante estos datos es si, dado el carácter patriarcal de nuestra sociedad y la existencia de prácticas en la escuela secundaria favorables a esta desigualdad ¿Las mujeres se desean a sí mismas ante el espejo o lo que hacen es reproducir el deseo de los varones sobre ellas cuando se miran? ¿Acaso las mujeres no tenemos ojos propios para vernos? Estas preguntas se deben reafirmar cuando advertimos cómo las mujeres prácticamente no demandan en el hombre la fidelidad (sólo la eligieron 3 veces) mientras que los varones eligen 15 veces la fidelidad. El varón demanda que la mujer esté ahí, cuidando la estabilidad del sistema, y la mujer, por resignación quizás más que por libertad, renuncia buscar esa cualidad en el varón.

También hubo sorpresas que desestabilizaron las creencias tradicionales como es el caso de 18 elecciones de la cualidad de protectora como deseable en la mujer. Es decir, ¿Acaso la imagen frágil y dependiente de la mujer está cambiando a los ojos de estos jóvenes varones? ¿Qué factores habrán influido en este cambio? ¿Será acaso una circunstancia de su corta edad o debemos explorar en sus condiciones de vida familiar esta búsqueda de cuidado y protección en la mujer?

Esperan pocas palabras de la mujer los varones, esperan sobre todo afecto y protección. Esperan responsabilidad y trabajo así como respeto. ¿Será que las nuevas generaciones de varones criadas por mujeres trabajadoras está poco a

poco modificando su idea de lo que debe ser una mujer incluyendo, más que trastocando su idea tradicional? ¿A las cualidades tradicionales le suma ahora la de ser efectivas en la vida laboral y como jefas de casa?

Ser varón de acuerdo a otro varón

Y ¿cómo se ven a sí mismos los varones? ¿Cómo debe ser un varón de acuerdo a otro varón? La principal cualidad que destacaron, cuantitativamente hablando fue, de nuevo responsabilidad, 28 elecciones, y respeto, con 26 elecciones. La novedad se da en las siguientes elecciones: trabajador, con 24, e inteligente con 22.

Hemos hablado de la construcción de género anclada en una realidad sociopolítica que promueve la sumisión bajo la apariencia de un discurso aparentemente libertario, democrático y ciudadano.

Las cualidades elegidas por los hombres para explicar a otros hombres siguen enmarcadas en este gran peso y control que hay sobre la crítica y la autonomía. Pero también aparecen otras cualidades deseable no necesariamente para la formación de una identidad ciudadana sino para establecer roles laborales: la inteligencia y ser trabajador.

El varón es a partir del trabajo. Después vendrán las cualidades afectivas, como ser amable, 18 elecciones, y buen amigo, 12 elecciones. Lo que llama la atención es la aparición de otras cualidades que desafían esta realidad controladora que busca instalar a cada quien en su puesto de trabajo: se mencionan la valentía, con 8 elecciones, y ser aventurero, con 6 elecciones; la verdadera novedad es la mención de la libertad, dos veces. Es del hombre el espacio de la libertad, de la alternativa, de encontrar su propio camino.

El varón sí está para conquistar, para apropiarse de otros espacios; es cualidad masculina levantar la voz y pelear en contra de lo que no está de acuerdo, es del hombre la posibilidad de atreverse.

Conforme a estos resultados se confirma que las posibilidades de una equidad de género a partir de una igualdad ante la ley y la construcción de una identidad

ciudadana no son muchas. Aún para los varones las cualidades que identificarían este proyecto no son advertidas por todos, sólo por unos cuantos. Una mínima proporción se reconoce a sí mismo como sujeto libre y autónomo. ¿Cuántos de estos pocos estarán dispuestos a llevar a cabo este proyecto? ¿Acaso los varones que identifican estos valores como deseables establecen relaciones más equitativas con las mujeres? ¿Es posible avanzar en la construcción de escuelas con equidad de género siendo que los mismos varones no desean para sí valores de autonomía, libertad y justicia? ¿En estas nuevas generaciones de varones pesan más los valores que los habilitarán como fuerza de trabajo, tales como ser responsable, trabajador e inteligente?

CONCLUSIONES

Luna llena de mar

El objetivo de esta investigación fue conocer cómo se trabajan en la educación secundaria los conceptos de identidad femenina, asignación de roles y equidad, así como su impacto en la vida de alumnos y profesores de la Asignatura de Formación Cívica y Ética.

De manera específica el interés fue conocer si la práctica docente de quienes imparten esta asignatura es sexista o promueve la equidad de género. Se consideró que sería factible alcanzar este objetivo mediante una perspectiva de género, con un enfoque metodológico interpretativo y etnográfico. Conceptualmente, esto requirió una mirada amplia, en la que se tomó en cuenta diversos referentes teóricos que incluyeron: la teoría feminista sobre el género y la identidad. También se recurrió a la pedagogía histórica para ubicar la educación secundaria mexicana. La teoría sociológica y psicológica sobre el joven mexicano. La teoría psicológica sobre el desarrollo moral y la teoría curricular acerca de los nuevos planes de estudio de la educación secundaria. Es decir, se buscó construir un *espejo de varias lunas para atrapar la luz blanca del nocturno astro mirándose*. Tantas lunas para tanta luz. De esos variados referentes surgieron los datos y las interpretaciones acerca del objeto.

De la misma manera en que se acudió a diversos referentes teóricos, también se emplearon diversos métodos de investigación los cuales arrojaron datos variados: registro anecdótico, visitas al aula y análisis curricular, con ellos se estudió la interacción en el aula entre los alumnos y de ellos con el docente. Siguiendo a Bertely (2002), la pregunta de investigación abarcó tres dimensiones de análisis: política e institucional, curricular y social.

El entretejido metodológico construido permitió darle respuesta en esta tesis a las preguntas de investigación originales: ¿Cómo promueve la equidad de género el programa de la Asignatura de Formación Cívica y Ética?, ¿Qué características tiene la interacción alumno-docente en dicha asignatura con

relación a la equidad de género? ¿Cómo es la interacción en el aula entre alumnas y alumnos con relación a la equidad de género? y ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de los alumnos y alumnas que reproducen el sexismo?

Los resultados alcanzados permitieron contestar estas preguntas y señalar que se logró alcanzar el objetivo planeado.

Encontramos en la investigación que el sexismo, tal como señala Lagarde (2005), tomó cuerpo en numerosas prácticas áulicas en la escuela secundaria. La hipótesis de que los profesores de la Asignatura de Formación Cívica y Ética de la Escuela Secundaria pública # 425 turno matutino promueven la inequidad en su práctica docente y que en la interacción entre los alumnos se reproduce el sexismo, también se comprobó.

Sin embargo cabría darle algunos matices a esta afirmación: *la luna es siempre cambiante y la movilidad es su signo*. De la misma manera, en la cotidianidad del aula surgieron y desaparecieron en oscilante presencia también prácticas equitativas; aunque fueron las menos.

En el capítulo 1, se logró desplegar un análisis teórico sistemático para abordar el tema de investigación mediante el análisis de la perspectiva de los estudios de género, ubicando diversas posiciones teóricas fue posible elaborarlo entrelazando la propuesta teórica con el referente empírico del contexto social.

La pregunta que permitió esta conexión fue —¿Qué significa ser mujer en la sociedad mexicana? La respuesta que se elaboró partió de retomar la postura cultural acerca de la identidad (Butler, J., 2000). Aún más, encontramos desafiante y promisorio la explicación de la identidad como *performatividad*, como una “puesta en escena”. En esta definición posmoderna encontramos la identidad femenina mexicana como un ropaje tradicional del cual la mujer se busca liberar. *Nuevo rostro quiere la luna*, nuevas palabras, nuevos gestos para inventarse una realidad más equitativa. La definición conceptual de la identidad desde la *performatividad* generó otras preguntas a saber, ¿Qué hace una mujer?, ¿Qué acciones están socialmente validadas para las mujeres? y ¿Qué nuevas formas de vida se abren en estos días para la mujer?

Siguiendo con el análisis conceptual se hizo evidente que, en tanto *performance*, la mujer ejecuta su acción junto con el otro —~~personaje~~”: el varón. Así fue que de acuerdo con Hernando (2000), descubrimos mecanismos masculinos que obligaron a la mujer a asumir la usurpación que hicieron de su derecho a una vida social y al éxito económico.

Es decir, al usufructuar el poder, los hombres, a lo largo de la historia, elaboraron un discurso que se asienta en una compensación afectiva, la cual, a su vez, está implicada en una —~~trampa~~ moral”. Esta *performatividad* varonil forma parte del androcentrismo, el cual pudimos identificar claramente como el ambiente cultural en el que es obligada a vivir la mujer mexicana.

De acuerdo con Serret (2002), se advierte que esta nueva realidad equitativa puede surgir de la recuperación crítica del discurso ciudadano. Ante la ley, hombre y mujer son iguales y por lo tanto se comparten derechos y obligaciones. Desde la cultura, considerando la tendencia de nuestra sociedad, el discurso ciudadano es una posibilidad disponible para la equidad de género. Sin lugar a dudas hay que aprovechar este influjo para hacerlo realidad en la vida cotidiana.

En el capítulo 2, al revisar la historia de la educación secundaria y acercarnos a los jóvenes como objeto de estudio, se resaltaron las condiciones que promueven una situación generalizada de inequidad. Se puso el énfasis en la transformación histórica de la familia como núcleo socializante propulsor potencial de cambios en las relaciones de género.

Esta veta explicativa afloró en el acercamiento a las condiciones de vida de los alumnos de escuela secundaria, en donde varios de ellos mencionaron carecer de padre. En esos casos, recordamos, se advirtió una disposición importante a construir relaciones equitativas con el otro género.

Mediante el análisis curricular pudimos advertir que la equidad de género forma parte de la definición misma de la educación secundaria. Es decir, los contenidos curriculares han cambiado a lo largo de la historia y cada vez más se le da una presencia a la mujer.

Tanto en los contenidos como en la incorporación al aula. Aquí construimos una intersección entre la currícula escolar, la práctica docente y las condiciones de los jóvenes mexicanos alrededor de un concepto: el sexo.

El sexo se mostró como un aglutinador de intereses y conflictos que desafiaron al docente alrededor de sus definiciones de género. Se advierte como ariete que los jóvenes usaron en contra de las certezas magisteriales. Ahí la figura docente se vio desprendida de sus saberes y se definió, sobre todo, desde su condición de género.

La identidad incierta del joven secundario plasmada en su despertar sexual se encuentra acompañada por un profesionalista, el o la docente de secundaria. Así que en ese clima afloran las diferencias, las coincidencias de una trama que alrededor de las relaciones de género pinta de opciones diversas el panorama. Sin embargo, esa misma incertidumbre que podría hacer surgir nuevas condiciones más equitativas, también puede ser definida por eslabones comportamentales tradicionales y excluyentes.

En el capítulo 3 continuamos la construcción del marco explicativo del objeto. En ese contexto retomamos una serie de razonamientos acerca de la moral y su enseñanza. Partimos de la definición de Yurén (1995) del valor, entendido como “una idea sobre lo deseable, constituida en un proceso sociocultural y aceptada e internalizada por la mayoría de una unidad sociocultural.” Así mismo, considero que un elemento que jugó un papel relevante en la tesis fue la incorporación de la teoría de Gilligan sobre la explicación moral con perspectiva de género.

Los resultados empíricos dejaron ver aulas de secundaria en la que las docentes de educación cívica usaron la palabra para actualizar y fortalecer la inequidad de género. Cuando la mujer tomó la palabra fue desvalorizada y silenciada, apenas recibió el 7% de oportunidad de hablar mientras que al varón se le destinó el 93%.

Pareciera que a la caracterización de Lagarde habrá que añadir la de “*—mdas*”. A las “*—mdas*”, cuando se les habló, fue sólo para ejercer el control sobre ellas,

particularmente sobre su cuerpo. —Vuelve a tu lugar y cállate”, —séntate y cierra las piernas” les dicen a las alumnas. Control del cuerpo y silencio. Para la mujer control, para el varón condescendencia y comprensión.

Esta discriminación docente contra las mujeres también la ejercieron los alumnos varones contra sus compañeras y lo hicieron también de manera física: las golpearon, empujaron, manotearon, aprovechando su fuerza. Bajo el pretexto del juego se estableció esta violencia como práctica cotidianas de relación entre alumnos y alumnas.

El ejercicio de multirreferencialidad que permitió el uso de diversos instrumentos alrededor del mismo objeto de estudio también recurrió al cuestionario. El dato del cuestionario permitió tener la mirada de los propios involucrados sobre ellos mismos en sus relaciones intergénero e intragénero.

Desde la mirada de la Luna frente al espejo, las mujeres se ven así mismas como respetuosas, cariñosas y responsables. Es decir, la ética del cuidado de Gilligan se asume como la identidad valoral de la propia mujer. No fue la justicia, ni la verdad los valores más importantes sino aquellos que tienen que ver con las relaciones interpersonales cálidas y profundas. Este dato es consistente con lo encontrado en otras investigaciones (Alba, 2001), la aportación de este estudio es que estos valores se están encontrando en adolescentes, mientras que la mayoría de las investigaciones se han hecho con adultas.

En el contexto de los valores ciudadanos sólo la responsabilidad sería un valor relevante, ¿Qué pasa con los otros valores? ¿Acaso la formación valoral está pendiente desde la visión de la propia mujer?

La identidad corporal para la luna, acerca de la luna, definió una silueta de pelo largo y guapa. El ropaje de mujer bella como identidad fue crucial para estas alumnas de secundaria. Este ser de largos cabellos parece confirmar la idea masculina de las ideas cortas, pues la palabra, como vehículo de la inteligencia no forma parte de la identidad en que la propia mujer se reconoce. Largas cabelleras e ideas cortas ausentes de la vida pública; así ellas mismas se

perfilan, no hay un señalamiento de participación en la vida pública, sólo se piensa en la vida privada (Badinter, E., 1999). Pero además de las respuestas de las alumnas en el cuestionario, la observación en la escuela nos reveló la ausencia de una —toma femenina” de los espacios públicos: ¿Dónde está formándose para la vida ciudadana la joven secundaria?

El poeta Kavafis, en —Plaza en la Mañana”, se pregunta si está realmente viendo el paisaje que le genera gran placer o es tan sólo su recuerdo, su fantasía la que ve. ¿La luna sueña reflejar un sol o es realmente el reflejo el que proyecta?

Desde el deber ser la mujer define al varón como amable, respetuoso y responsable. Estos rasgos, en la realidad se contradicen con la violencia que vimos desplegada contra la mujer por parte de los alumnos en las aulas.

La idealización de lo deseable coloca al objeto sexual masculino muy lejos de sus posibilidades de realización.

Discutiendo los resultados de los varones al cuestionario aplicado encontramos que éstos mencionan cualidades deseables en la mujer muy coincidentes a lo señalado por las mujeres. Desde el deseo del deber ser las definieron como respetuosas, cariñosas y responsables. De nuevo la pregunta surge, ¿estamos ante el nacimiento de nuevas masculinidades? Difícilmente se puede contestar afirmativamente.

Por el contrario, la visión tradicional de la mujer se afirmó en la visión tradicional de los varones. Aquí también la agenda de equidad de género tiene una gran tarea por delante. La equidad de género forma parte de los contenidos curriculares de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Implica la dimensión social, en tanto que esta temática supone una postura crítica al estado de cosas; es decir, critica el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares.

Si bien superficialmente se apreció una búsqueda de equidad en los programas escolares, no es suficiente la presencia que da a la cuestión de género ante los fuertes embates de sexismo y, aún más, de violencia contra las mujeres.

Además, en esta dimensión social se rescata la especificidad cultural de los fenómenos, en tanto que reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas.

Los contenidos y los modelos son diferentes. Es necesario reconocer que el currículo por sí solo no va a generar cambios. La cultura marca y es necesario reconocer las diferencias culturales para trabajar desde ellas y para ellas, la escuela la familia y el Estado debemos trabajar para compensar la desigualdad, reconociendo y respetando las diferencias.

Así, considero necesario que se implementen acciones formativas, dirigidas al profesorado, relacionadas con la equidad de género, considerando las nuevas realidades que se presentan en las aulas, intentando sustraerse de los prejuicios y estereotipos sexistas, evitando interpretaciones y normas preestablecidas que parten de análisis globales y que impiden atender los aspectos concretos y complejos de la práctica educativa en lo individual.

Los procesos de formación del profesorado, son una oportunidad clave para entrenar la mirada y hacerla capaz de capturar las necesidades de cada uno de los espacios escolares, de cada alumno y alumna e identificar cuáles son sus deseos y aspiraciones.

Hasta ahora sólo trabajé con las imágenes que el espejo sugiere, no son imágenes definidas, apenas se alcanzan a ver entre la penumbra, pero van dando una idea de los objetos y las formas.

Para finalizar estas reflexiones quiero resaltar que se encontró que la inequidad de género goza de cabal salud en la escuela secundaria. Apenas asoman suaves y pálidas alternativas equitativas. Mucho es lo que hay que trabajar, mucho es lo que se requiere implementar en materia de formación ética para que estas nuevas generaciones realmente lo sean. De otro modo, desde su juventud, serán generaciones tan viejas como las que ahora dominan el mundo y lo quieren impregnar de injusticia contra las mujeres.

REFERENCIAS

Alba Ma de los Angeles (2001) La educación para la paz y los derechos humanos como una propuesta para educar en valores. Construyendo la paz, página electrónica <http://www.sodepaz.org>, consultada en línea el 4 de marzo de 2011.

Alvarado, Ma. de Lourdes (2003). —La educación secundaria femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo en el siglo XIX”. Perfiles Educativos, XXV, 102, 40-53, UNAM.

Aviles, Karina (2003). “La primera generación neoliberal cambió sus valores: estudio de la UNAM”. México: *La Jornada*, 13 de junio.

Badinter, Elizabeth (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid Alianza Editorial.

Belasteguigoitia, Ma. Isabel. y Mingo, Araceli (1999). *Géneros prófugos*. México. Paidós.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (1995). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.

Bertely, Maria (2002). *Conociendo nuestras escuelas*. México. Paidós.

Blackwell, Alison; Bowes, Lindsey; Harvey, Lee; y Knight, Peter (2001). “Transforming work experience in higher education”. *British Educational Research Journal*.

Bonino, Luis (2000). —Voces, género y salud mental: deconstruyendo la normalidad masculina”. En: Segarra, Martha y Carabí, Ángels (eds.) *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icara.

Borges, Jorge Luis (1996). *Siete Noches*. 1ª Edición México: FCE.

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

----- (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/CONACULTA.

Butler, Judith (2000) “Imitación e insubordinación de género”. *Revista de Occidente*, n° 235, diciembre.

----- (1997, en su versión en inglés) “Palabra contagiosa. Paranoía y homosexualidad en el ejército”. *Reverso*, n° 1, 2000.

Canclini, Nestor (1999). *La globalización imaginada*. México. Paidós.

Cano, Jorge (1999) *La vida en globo. Los avatares de la globalización*. México: El Colegio de Sinaloa-UAS

Castells, Manuel (1997) *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza

Castillo, Gerardo (2005). *El adolescente y sus retos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

CENEVAL (2004). *Evaluación de la educación en México - Indicadores del EXANI-I*. México: CENEVAL

Cerón, Ulises (2007). *“Producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos en los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón-UNAM. Habitus, elección e indeterminación”*. Tesis para obtener el grado de Dr. en Pedagogía, FES Aragón-UNAM.

Council of European (2001). *“Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”*. Strasbourg. Common European.

Cortina, Adela (coord.) (2000). *La educación y los valores*. México. Biblioteca Nueva España.

Cortina, Regina y Stromquist, Nelly (2000). *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*. México. Pax.

Cremayer, Laura (2003). *“Género y educación. Observatorios en diálogo... encuentro de voces”*. Tesis para obtener el grado de maestría en Enseñanza Superior. México: UNAM. ENEP Aragón.

“Diario Oficial de la Federación”. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos (2006). Tomo DC XXXII No. 18 México, Viernes 26 de mayo de 2006.

Didou, Sylvie (2009) De la internacionalización académica a la comercialización de los servicios educativos. *Pensamiento Universitario*, 12: 9-21

----- (1997). *“Sistema de educación superior e identidad cultural ante la globalización”*. *Perfiles Educativos* Número 76 – 77.

Durán, Eustolia (2004) Creencias y valores en el posgrado. Una etapa en la formación. *Reencuentro*, diciembre, 41, UAM-X

Durrell, Lawrence (1963). *Justine*. Argentina: Editorial Sudamericana.

Escuela Normal Superior (2006). Planes de estudio. México

Ecco, Humberto (1995). *Interpretación y sobre interpretación*. Cambridge: University Press.

Elizondo, Aurora (2007) Democracia y ética en la escuela secundaria. Un estudio de caso. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, v,12, 32, 243-260

Erikson, Erik (1980). *Identidad, juventud y crisis*. España: Taurus.

Fernández, Concepción, (2000) *La subjetividad femenina*, En: *La construcción de la subjetividad femenina*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Fonseca, Carlos (2006) *El género y sus ámbitos de expresión*. México: Porrúa

Foucault, Michel (1989). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Fronzizi, Risieri, (1995) *¿Que son los valores?* México, Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, Hans-Georg (1994). *Verdad y método*. Tomo II. Salamanca: Sígueme.

----- (1996). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos.

García, Diana (2001). "Estudio sobre los valores del educando adolescente de la Ciudad de México: la voz del propio joven". En: HIRSCH, Ana, (compiladora). *Educación y valores*. México: Gernika.

García, Susana. y Vanella, Liliana. (2001). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.

Geertz, Clifort (1994). *Conocimiento local*. España: Paidós.

Gilligan, Carol. (2003). *La moral y la teoría*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gilmore, David (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. España: Paidós.

Goffman, Erving (1991). "Los rituales de la femineidad", En: *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.

Gorard, Stephen y Taylor, Chris (2002). "Market forces and standards in education: a preliminary consideration". *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1).

Gordillo, Maria (1992). *Desarrollo moral y educación*. España. EUNUSA.

Guevara, Julieta (1994). "La cultura nacional", en: *Democracia Mexicana. Economía, Política, Sociedad*. México, H. Camara de Diputados LV Legislatura, Instituto de Investigaciones Legislativas, SEP y CONACYT.

Harding, Sandra (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.

Hargreaves, Andy (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Hernando, Almudena (2000). "Factores estructurales asociados a la identidad de género femenina". En: *La construcción de la subjetividad femenina*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Hyde, Janet (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2005). *La calidad de la Educación Básica en México. Informe anual 2005*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la educación.

----- Resultados de las Pruebas Nacionales de Aprovechamiento en Lectura y Matemáticas Aplicadas al fin del ciclo 2002-2003, Quesada, J., et.al. Marzo 2004.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2004). *XII Censo General de Población y Vivienda*.

----- (2010). *Censo de Población y Vivienda*.

Jaggar, Alison (1996). "Ética feminista: algunos temas para los años noventa". En Castells, Carme (compiladora) *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós

Kohlberg, Lawrence, (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, España: Gedisa

Lagarde, Marcela (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Colección Posgrado UNAM.

Lamas, Martha (1998). "Scenes from a Mexican Battlefield" en *NARCLA Report on the Americas*, Vol. XXXI (4) Special Report on Sexual Politics.

Latapí, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética en la educación mexicana*. México: Plaza y Valdez.

Levinton, Nora (2000). "Normas, e ideales del formato de género". en Hernando, Almudena. *La construcción de la identidad femenina*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Little, A. y Miller, E. (2000). *International Consultative Forum on Education for All*. Paris: UNESCO

Lozano, Inés. (2003). *Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis desde sus representaciones sociales*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. México: UNAM ENEP Aragón.

MacKinnon, Catherine (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. España: Cátedra

----- (1995). *Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination*. Yale: University Press

Marques, Josep y Osborne, Raquel (1991). *Sexualidad y sexismo*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Empresa.

Martinez-Exposito, Alfredo (2000). "Desplazamiento semántico y escenificación: dos aspectos semióticos de la identidad sexual". Madrid: *Reverso* n° 2.

Martinez, Miquel (1998). *El contrato moral del profesorado*. España: DESCLEE.

Mclaren, Peter (1995). *La escuela como performance ritual*. México: Edit. Siglo XXI- CESU UNAM.

Mérida, Rafael (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona: Icaria

Montoya, J. (2001). "Status axiológico de la criticidad como valor intelectual". En Jardines, Miguel Ángel, (coordinador): *El valor de los valores en la educación*. Sinaloa: UAS.

Mosconi, Nicole (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Muñoz, Carlos (2002). Las escuelas de calidad. *Revista Educación* 2001, #80, México.

Nixon, J., Marks, A., Rowland, S., y Walker, M. (2001). Towards a new academic professionalism: a manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education*,

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes Resultados de PISA 2009*”.

Pheterson, Gail (2000). *El prisma de la prostitución*. Madrid: Talasa

Piña, Juan y Chávez, María Eugenia (2001). “Valores de género y trayectoria profesional de las académicas en la universidad Autónoma de Chapingo”. En Hirsch, Ana (2001). *Educación y valores*. Tomo III Gernika.

Puigvert, Lidia (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.

Quiroz, Rafael (2003). *La educación secundaria en México: ¿Reforma integral?*. México: Educar.

----- (2001). “La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI”. *Educación 2001. Educación moderna para una sociedad democrática*, No. 70, 21-31.

----- (1999). “Reformas de la educación secundaria en México: currículo y prácticas de enseñanza”. *Cero en Conducta*, No. 47, México, 95-113.

----- (1998). —La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: Nuevo currículum y prácticas de enseñanza”. *Investigación en la Escuela*, No. 36, España: Sevilla, 75-90.

----- (1995). “Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio en la educación secundaria”. No. 4, México: *DIE-CINVESTAV*, 17. (Documentos DIE)

----- (1994). “Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar”. *Cero en Conducta*, No. 36-37, México, 91-99.

Ribes, Emilio (1990). *Psicología General*. México: Trillas

Rich, Adrienne (1980). "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. Chicago: University. [Versión en español: "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana". Duoda. *Revista d' Estudis Feministes*. n° 10, 1996.]

Risieri, Frondizi, (2004). *¿Qué son los valores?*, Fondo de Cultura Económica, México.

Rodríguez, Carmen (2005). *De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. España: Colección Feminae/Universidad de Granada.

Rokeach, Milton (1973). Teoría de valores humanos, en García Salord, Susana y Liliana Vanella, (2001) *Normas y Valores en el Salón de Clases México*, Siglo Veintiuno Editores.

Rodríguez, Pepe (2002). *Dios nació mujer*. Barcelona: Ediciones B.

Rubín, Gayle (1998). *Reflexionando sobre sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. En VANCE, Carol (comp): Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina.

Rugarcía, Armando (1996). *Los valores y la valoración en la educación*. México: Trillas.

Sánchez, Ma. de Lourdes (2001). Educación cultura y valores en la generación de estadísticas con perspectiva de género. Hirsch, Ana. *Educación y valores*. Tomo III Gernika.

Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez.

Santos, Annette (2000). "La educación secundaria: perspectivas de su demanda". *Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación*. UAA: Aguascalientes.

Sau, Victoria (2000). *De la facultad de ver al derecho de mirar*. En Segarra, Martha; Carabí, Ángels (eds.): "Nuevas masculinidades". Barcelona: Icara.

Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En M. Ros y V. V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp 53-77). Madrid: Biblioteca Nueva.

Segarra, Marta y Carabí, Ángels (2000). *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icara

Secretaría de Educación Pública (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB). México

---- (1993). *Plan y programas de educación secundaria*. México.

----(1999). Enfoque de la enseñanza y programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética 1°, 2°, y 3° grado México.

---- (2001). *Estadísticas del Sistema Educativo Nacional*. México.

---- (2003). Diagnóstico estatal de educación secundaria técnica en el Distrito Federal *Dirección General de Educación Secundaria Técnica del Distrito Federal: México*.

---- (2005a). *Diagnóstico de la Escuela Secundaria Técnica en el D.F.* México.

---- (2005b). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo Nacional*. México, FCE.

---- (2005c). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. Versión preliminar. Primera etapa de implementación, 2005-2006. Documento Introdutorio. México.

---- (2005d) Estadísticas de educación básica (Mi escuela en cifras) Consultado en línea el 15 de agosto del 2010 en la página <http://basica.sep.gob.mx>

---- (2006a). “Reforma de la Educación Secundaria”. *Diario Oficial de la Federación*. 26 de Mayo de 2006

---- (2006b). “*Plan Nacional de Educación 2001-2006*” México.

---- (2006c). *Documento Introdutorio al Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. México.

----- (2009) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009. Consultado en línea el 6 de marzo de 2011.

Serret, Estela (2002). *Identidad femenina y proyecto ético*. México: UAM-Porrúa-PUEG.

Solana, Fernando (1981). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP FCE

Taba, Hilda (1972). *El currículo*. Argentina: Amorroutu.

Tannen, Deborah (1998). *La cultura de la polémica del enfrentamiento al diálogo*. Barcelona: Paidós.

Thompson, A. (2000). *Las lecciones de una década* SOURCES UNESCO, Abril, No. 122.

Torres, R. (2000). *¿Qué pasó con la «visión de Jomtien»?* SOURCES UNESCO, Abril, No. 122.

UNESCO (2001a). *“Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores mundiales de la educación”*.

UNESCO (2001b). *Declaración de Cochabamba*. Elaborada por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO a la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII).

Valencia, Jorge (2002). —“Quiénes son los estudiantes de secundaria?”, en SEP, *Escuela y Contexto Social*. Observación del Proceso Escolar.

Valenzuela y Gomez G., (2000). Otra forma de ser maestras, madres y padres. En Cortina, Regina y Stromquist, Nelly (2000): *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*. México. Pax.

Van Dijk, Teun (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Vargas, R. *La Jornada* Artículo de México DF., Viernes 26 de mayo 2006 pp. 54-55

Vigarello, Georges. (1999) *Historia de la violación*. Siglos XVI-XX, España: Cátedra

Vigotski, Lev (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós

Weeks, Jeffrey. (1998). *Sexualidad*. México: Paidós-UNAM- PUEG.

Weiss, Eduardo (2004). —“La gestión de la investigación educativa”. *RMIE*. Vol. 9 #21

Woods, Peter y Hammersley, Martyn (coomps.) (1995). *Género cultura y etnia en la escuela*. Barcelona. Paidós.

Young, Iris (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

Yurén, Ma. Teresa (2002). *La asignatura Formación Cívica y Ética en la Secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México SEP.

----- (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN Colección Textos, No.1.

Yurén, Ma. Teresa y Stella, Sonia. (coords.) (2007). *Calidoscopio: Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: Universidad Autónoma de Morelos, Correo del maestro, Ediciones la Vasija.

PÁGINAS DE INTERNET:

<http://www.inegi.gob.mx>

<http://www.ries.dgmme.sep.gob.mx>

<http://www.eluniversal.com.mx/nación>

<http://www.elperiodicodemexico.com>

<http://www.inee.edu.mx>

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/890/1/images/PrincipalesCIF2008-2009.pdf>

PLAN DE ESTUDIOS 2006

ii. Perfil de egreso de la educación básica

Para avanzar en la articulación de la educación básica se ha establecido un perfil de egreso que define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria; asimismo, constituye un referente obligado de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas, una guía de los maestros para trabajar con los contenidos de las diversas asignaturas y una base para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica.

Rasgos deseables del egresado de educación básica

El plan y los programas de estudio han sido formulados para responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias, para dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.

Así, como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno:

Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.

Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.

Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.

Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.

Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.

Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.

Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Competencias para la vida

En todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta; organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo; escribir un cuento o un poema; editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros;

crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.